Kernfragen

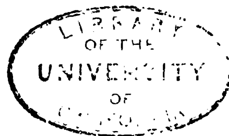
des

höheren Unterrichts

von

Dr. Oskar Weißenfels,

Professor am Königl. Französischen Gymnasium in Berlin.



Berlin 1901.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstraße 26.

Vorwort.

Das vorliegende Buch besteht aus Aufsätzen, die zu verschiedenen Zeiten in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen veröffentlicht worden sind (40, 513—538, 641—666; 42, 593—613; 44, 84—105, 513—534; 46, 691—722, 753—777; 41, 393—415; 38, 577—604). Um daraus ein Ganzes zu machen, sind sie überarbeitet und zum Teil stark erweitert worden. Was dem dort Gesagten Neues, wenn auch aus demselben Geiste Geborenes, hinzugefügt ist, mag etwa ein Viertel des Buches ausmachen. Manche Abschnitte der Originalaufsätze sind auch gestrichen worden. Gleichwohl ließ es sich nicht vermeiden, bisweilen schon Gesagtes in einem späteren Aufsatze in einer etwas anderen Beleuchtung noch einmal zu bringen.

Von verschiedenen Seiten streben diese Aufsätze demselben Mittelpunkte zu. Wer kann es leugnen, daß wir in einer für das Gedeihen der Schule wenig günstigen Zeit leben? Man will nicht, daß hinfort noch so viel gelernt werde. Eine thätige, zum Handeln geschickte Generation, hört man sagen, gelte es zu erziehen, die die Aufgaben ihrer Zeit mit Klarheit und Geschick zu erfassen verstehe. Nur das Nützliche, praktisch Verwertbare möchte man noch lernen lassen. Mit dem Abgelebten will man endlich einmal aufräumen. Wer lange Zeit dieselbe Wohnung innegehabt hat, findet schließlich alle Winkel mit verstaubtem und wertlosem Kram vollgepfropft; aber er hat Mühe, sich von dem zu trennen, was, einst wohl nützlich, zu bloßem Gerümpel geworden ist, dem Wichtigeren den Platz nimmt und durch seinen muffigen Geruch die Luft verdirbt. Endlich wird es ihm dann aber doch zu eng, und er beschließt aufzuräumen. Dabei verfährt man aber leicht zu rücksichtslos und verwirft auch manches, was doch noch eine tiefe, wenn auch stille Wirkung auf uns ausübt. Steht man dann in dem gesäuberten Raume, so wird einem

wohl wehmütig ums Herz. Man kommt sich wie verarmt vor, wie blutend aus zahlreichen kleineren und auch aus einigen größeren Wunden, und man kann von Glück sagen, wenn man keine Hauptader seines moralischen und geistigen Wesens verletzt hat und für das Hingegebene in nicht zu ferner Zeit einen Ersatz findet. So wohnt auch der Mensch unseres stolzen Jahrhunderts in einem vollgepfropften Hause, in welchem er kaum noch Raum findet, sich zu bewegen. Zornig ergreift er, um sich Luft zu schaffen, dieses und jenes und wirft es zum Fenster hinaus. Aber Vorsicht! Man vergreift sich leicht. Daß wir nur nicht Kleinodien wegwerfen und wirkliches Gerümpel zurückbehalten oder wertlosen Kram an die Stelle des Alten, Guten, mit unserem Wesen innig Verwachsenen setzen!

So sehr nun auch die banausische Verachtung alles nicht direkt Nützlichen und für die Förderung des materiellen Wohlstandes Verwertbaren zu beklagen ist, so liegen doch selbst in dieser Denkart Keime einer richtigeren und natürlicheren Schätzung menschlicher Leistungen. Die Buchdruckerkunst ist die an Segen reichste aller Erfindungen: sie hat das Licht nach allen Seiten ausgebreitet. Aber auch Verluste hat sie zur Folge gehabt: das durch sie zur Herrschaft gelangte Bildungsideal ist ein zu buchmäßiges und litterarisches, ein stilles Wachsen des Geistes aus eigener Kraft, von innen heraus, durch sinnige Verarbeitung der eigenen Lebenserfahrungen ist durch ihre Schuld seltener geworden. Man überschätzt, was einer mit Hilfe von Büchern aus sich gemacht hat, und zeigt wenig Anerkennung für die Reife, die er auf natürlichem Wege erworben hat. Seit einiger Zeit spottet man nun mit Recht über eine Gelehrsamkeit, die nichts mit ihren Schätzen anzufangen weiß und träge und mit stumpfem Geiste wie ein beladener Esel einherschreitet. Aber man irrt sich in der Richtung, wenn man nur ein Wissen gelten lassen will, aus welchem sich ein direkter äußerer Gewinn ziehen läßt. All sein Streben und Sinnen darin aufgehen zu lassen, sich selbst und den Staat reicher und äußerlich mächtiger zu machen, heißt auf die Adelstitel der menschlichen Natur verzichten. Wer mit unersättlicher Gier Lernstoff zusammenrafft, wird darüber dumm und zum eigenen Denken unfähig; wer von weiter nichts träumt als Geld, geschäftliche Brauchbarkeit und Einfluß zu erwerben, ohne daran zu denken, jenes ewig Menschliche in sich in Stunden stillen Nachdenkens und innigen Genießens zu pflegen,

wird darüber flach und gemein. Eine Reaktion gegen eine stupide und sich dabei anmaßend gebarende Gelehrsamkeit ist mit Freude zu begrüßen; an ihre Stelle aber ein frisches und rein praktisches Handeln setzen und das Denken nur als Mittel zu nützlichen Unternehmungen gelten lassen wollen, heißt die Menschheit, trotz aller Fortschritte, die so in der Verbesserung der äußeren Lebensverhältnisse gemacht werden, auf jene Denkart herunterdrücken, die dem Erwachen des eigentlich Menschlichen in ihr vorausging. Das gegenwärtige Geschlecht ist der Vergangenheit einen ungeheueren Tribut schuldig. Bis ins Mannesalter hinein muß das von früheren Jahrhunderten Gefundene gelernt und angeeignet werden, ehe einer das Recht hat, auf das, was sich in ihm selbst regt, mit ungeteilter Aufmerksamkeit zu hören. Jener aufgestapelte Wissensstoff verliert sich aber in eine unendliche Breite, und, anstatt ihn durch geschickte Bearbeitungen und Aussonderungen des Unwesentlichen und Abgestorbenen zugänglicher zu machen, strebt die pedantische Gelehrsamkeit in eine immer größere Breite und schleppt aus der unerschöpflichen Rumpelkammer der Vergangenheit immer gleichgültigeren Kram herbei. Kann man sich da wundern, wenn ein Geschlecht, das eigene Kraft in sich fühlt, sich alle Klötze des historischen Bildungsideals von den Füßen schütteln möchte? Aber mit der toten Gelehrsamkeit soll man nicht die wahre Gelehrsamkeit verwechseln, und vor allem soll man zwischen Gelehrsamkeit und wahrer Bildung unterscheiden lernen.

Auch auf dem Gebiete der Pädagogik ist das neunzehnte Jahrhundert von einer verwirrenden Vielseitigkeit gewesen. Das moderne Orchester ist das treue Abbild unseres Lebens. Wie leicht war die frühere Musik zu erfassen! Wie klar trat die führende Stimme hervor! Wie übersichtlich waren die Unterordnungen! Mit wie ehrlicher Geradheit strebten die Dissonanzen zur Auflösung hin! Deutlich unterschieden und wenig zahlreich waren vor allem die Klangelemente, aus denen sich der Gesamtton zusammensetzte. Ganz anders stürmt das vollbesetzte moderne Orchester, wenn es moderne Musik spielt, auf das Ohr ein. Des Nuancierens ist da kein Ende. Diese Musik klingt wie Spott und Hohn auf die frühere Bescheidenheit und Vorsicht. Die natürlichen Privilegien der einzelnen Instrumente scheinen darin vollständig abgeschafft. Keinem mehr wird das unbeschränkte Recht zu führen zuerkannt. Selbst die menschliche

Stimme, wenn sie sich dem Klange der Instrumente zugesellt, muß sich oft, allem, was sonst für natürlich galt, zum Trotz, mit einer nebensächlichen, bloß begleitenden Rolle begnügen, und neben ihr, oder vielmehr über ihr, rasselt oder donnert, quiekt oder quakt oft als Hauptperson so ein Parvenu von Instrument, von dem die frühere Musik überhaupt nichts wußte, oder das sie nie ernstlich verwendet hatte. Die Gesamtwirkung ist freilich von einer eigentümlichen Großartigkeit, wenn einem auch beim Hören oft bange, schwül und schwindlig wird.

Einen ähnlichen Eindruck macht, um von anderen Analogieen des modernen Lebens zu schweigen, vor allem auch die Schule. Sie war früher übereinfach und ist jetzt überreich geworden. Auch sie vor allem hat die früheren Rangverhältnisse abgeschafft. Wer heute von Haupt- und Nebenfächern redet, verrät sich in den Augen vieler damit als ein Zurückgebliebener. Was früher herrschte, ist enttrohnt und zur dienenden Stellung herabgedrückt; was früher bescheiden im Verborgenen blühte, kaum an sich zu erinnern wagte und eben nur geduldet zu werden wünschte, beansprucht jetzt neben das bisher an erster Stelle Stehende gesetzt zu werden. Und mit den Zugeständnissen wächst die Begehrlichkeit des Nebensächlichen. Manche wollen kaum noch zugestehen, daß für die Schule zwischen geistigen und körperlichen Übungen ein Unterschied besteht. Es giebt kaum noch ein Nebenfach, das nicht mit respektvoller Rücksicht behandelt und dem Wichtigsten gleichgestellt zu werden beanspruchte. Früher hörte man wohl über die Anmaßung mancher Elementarlehrer spotten, die für ihren Schreibunterricht die ersten Stunden verlangten, weil gerade für diesen Gegenstand eine volle Sammlung nötig sei, wie auch kein anderer Unterricht an den Lehrer so hohe Anforderungen stelle. Heute haben alle Fächer ein ähnlich hohes Standesbewußtsein gewonnen. Früher sollen sogar Mathematiker bisweilen geneigt gewesen sein, auf das Griechische und Lateinische als auf die Hauptfächer einige Rücksicht zu nehmen; heute giebt es kein Fach mehr, das es nicht für eine Ehrenpflicht hielte, sein volles Recht und, wenn es sein kann, etwas mehr einzutreiben. Manche Vertreter eines wirklich untergeordneten Faches gleichen ganz jenem Frosche der Fabel, der sich bis zum Bersten aufblähte, um es Größeren gleichzuthun. Selbst die Stenographie, fürchte ich, wird ehrgeizige An-

wandlungen haben, wenn die Schule, um sich der Zeit anzubequemen, erst einer für das öffentliche Leben bisweilen doch auch so wichtigen Sache bei sich Aufnahme gewährt hat.

Selbst gesundsinnige Pädagogen hört man heute gelegentlich mit Pathos ausrufen, es gebe überhaupt keine Nebenfächer. Das ist eine gefährliche Übertreibung, die, zum herrschenden Prinzip erhoben, den Unterricht schließlich, um zu jenem Bilde zurückzukehren, in ein Orchester verwandeln muß, in welchem jedes Instrument das andere zu überlärmen sucht. Um den Eifer zu spornen, mag man jede Gelegenheit benutzen, um nachdrücklich auch auf die Bedeutung der in der Peripherie des Unterrichts liegenden Fächer hinzuweisen und namentlich auch den Irrtum zu bekämpfen, als genüge es, die Aufgaben der Nebenfächer in lässiger und spielend gleichgültiger Weise zu lösen. Aber man soll dem Turnlehrer, dem Zeichenlehrer, dem Lehrer der Geographie, der politischen Geschichte, der Naturwissenschaften, selbst dem Mathematiker, nicht immer wieder vorreden, daß, was er mitzuteilen habe, an dem Ziele des Unterrichts gemessen, auf gleicher Linie stehe mit dem, was im Deutschen und beim sprachlichen Unterrichte zu leisten sei. Es heißt das zugleich der flachen Auffassung der Ungebildeten ein gefährliches Zugeständnis machen. Diesen wird es immer schwer bleiben, zu verstehen, weshalb die Schule nicht das direkt für das Leben Verwertbare bevorzugt. Nur zu sehr sind sie geneigt, in dem, was dem erleuchteten Pädagogen vor allem wert ist, nichts als überlebten Plunder, als überflüssigen Ballast zu erblicken, den eine Jahrhunderte lang leider unbehelligt gebliebene Pedanterie allmählich zusammengeschleppt hat. Das Allerüberraschendste aber ist dieses, daß das Fach, welches früher das Fach der Fächer war, die Religion, sich heute bescheiden beiseite hält und in dieser weit fortgeschrittenen und verweltlichten Zeit kaum noch toleriert zu werden beansprucht.

Es ist in allen menschlichen Verhältnissen schwer, zwischen den zusammenwirkenden Kräften den Zustand eines tadellos proportionierten Gleichgewichts herzustellen, und noch schwerer ist es, ihn lange aufrecht zu erhalten. Das Privilegierte ist mit dem vielen, was es hat, auf die Dauer nicht zufrieden und hat nicht Ruhe, ehe es dem Nichtprivilegierten auch noch das Wenige entrissen hat, was ihm geblieben war. Sind dann die Privilegien abgeschafft, so entsteht zunächst ein

allgemeines Vordringen aller. Der Gedanke, daß es in der Schule keine Nebenfächer gebe, ist nur dann richtig, wenn er nichts weiter sagen will, als daß auch die Nebenfächer bestimmte, ja wichtige Aufgaben zu erfüllen haben. Soll aber damit einer nivellierenden Tendenz zum Durchbruch verholfen werden, so ist er als gefährlich für die Entwicklung des Unterrichtswesens zu bekämpfen. Übrigens ist an der Zukunft unserer Schulen nicht zu verzweifeln. Die Mäßigung kommt immer erst eine Weile nach dem Siege. Es ist zunächst wie wenn die aufgestauten Wasser einer Schleuse, sobald das Wehr geöffnet ist, sich brausend ergießen. Nach einiger Zeit aber hat die Ausgleichung stattgefunden. Eine Weile zittert dann die Erregung noch in der ganzen Wassermasse fort; aber wieder nach einer Weile ist von dem ganzen wilden Treiben nichts mehr zu merken, und das vorher gehemmte Wasser nimmt nach seinem wütenden Absturz jetzt an dem gleichmäßigen Flusse ruhig teil. Auch an unseren Schulen hatten der Religionsunterricht und das Latein eine so tyrannische Alleinherrschaft geübt, daß alle anderen Wissensgebiete neben diesen Hauptfächern in Unthätigkeit erstarren mußten. Jetzt aber hat man auch diesen sich zu regen gestattet. Wer kann sich wundern, daß sie sich in junger Freiheitswonne brausend emporbäumen?

Die Menschheit ist längst dem Zustande entwachsen, in welchem sie sich ihrem dunklen Drange ohne Skrupel und Zweifel überlassen konnte. In einer Periode nicht bloß streitender, sondern mannigfacher Interessen, wie die unsrige, muß man, um nicht fortwährend sich der Gefahr folgenschweren Irrens auszusetzen, mit Bewußtsein auf die Prinzipien zurückgreifen. Nur so kann man in dem Gewirre der Meinungen feststehen, nur so kann man den aufdringlichen Scheinwahrheiten des gesunden Menschenverstandes, wie den tyrannischen Sätzen ausgeklügelter Theorieen entgegentreten und das fehlerhafte Zuviel der Halb- und Teilwahrheiten der verschiedenen Parteistandpunkte sicher erkennen. Wer wird es leugnen wollen, daß das methodische Unterrichten vor vielen Ungeschicklichkeiten des naturalistischen Unterrichtens bewahrt? Die wahre Theorie ist doch aber die Festlegung des wahren Natürlichen. Beide, die Theorie und die Natur, sind dem Irrtum ausgesetzt. Die Natur kann durch herrschende Gewohnheiten von ihrem Wege abgebracht werden, und die Theorie kann, wie tausend Beispiele beweisen, durch Intoleranz, Einseitigkeit

und Eigensinn zu einer richtigen Anleitung zum Falschen werden. Es ist sehr selten, daß die Natur geradezu in Unnatur umschlägt; die Theorie aber hat oft so Verkehrtem die gesetzliche Sanktion erteilt, daß die späteren Geschlechter es unbegreiflich finden mußten, wie man so weit von dem Richtigen sich entfernen, mit solcher Zähigkeit sich an dem Falschen festklammern konnte. Die Natur kann ferner aus ihrer Richtung wohl verdrängt werden, aber sie ist schwer tot zu machen: erst nach langer Unterdrückung erstirbt in ihr die Kraft, die sie dem Richtigen wieder zutreibt und aller Tyrannei der Gewohnheiten zum Trotz auf Umwegen doch zu ihrem Ziele gelangen läßt. In der Theorie aber lebt keineswegs immer ein solcher, der Wahrheit doch zustrebender Trieb. Anstatt sich immer wieder zu verjüngen und mehr und mehr den Irrtum aus sich herauszuarbeiten, zeigt sie vielmehr die Neigung, das, was sie Berechtigtes hat, in sich ersterben zu lassen und das Künstliche und Willkürliche liebevoll zu nähren. Je länger ihre Herrschaft dauert, desto eigensinniger wird sie. Endlich wenn sie vollständig versteinert ist, kommt eine neue Theorie herangezogen, die nun ihrerseits ihre Vorgängerin mit solchem Spott und Hohn übergießt, daß die gläubigen Anhänger der neuen Lehre es kaum fassen, wie nur eine ganze Generation so augenscheinlichen Verkehrtheiten huldigen konnte. Aber leider tritt meist eine Übertreibung an die Stelle der andern. Die Irrtümer vergehen, aber der Irrtum selbst ist unsterblich. Wer die bewegenden Hauptkräfte unserer Natur erfaßt hat, für den erhellt sich das Bild des wirren und scheinbar widerspruchsvollen Lebens. Dasselbe gilt von dem Unterrichte und von der Erziehung. Es giebt kein Gebiet des Wissens und Könnens, mit dem sich zu beschäftigen nicht in irgendeiner Hinsicht und in einem gewissen Grade nutzbringend wäre. Aber selbst wenn sie alles umspannen könnte, müßte die Schule es ablehnen, in solche Breite zu gehen. Dabei soll sie doch aber bemüht sein, Vollständiges ihren Zöglingen zu bieten. Ihr Wahlspruch sei: Humani nil a me alienum puto. Es ist ihr heute ganz unmöglich, mit allem bekannt zu machen, was Menschenwitz und Menschenverstand erfunden haben; aber sie hat ihre Aufgabe mangelhaft gelöst, wenn es mit Hilfe der Bildung und Geschicklichkeit, die sie verschafft hat, nachher nicht möglich ist, sich auf den Pfaden des Lebens und der Wissenschaft zurecht zu finden. In noch viel bedenklicherem Grade aber ist sie unvollständig geblieben,

wenn diejenigen, an deren Bildung sie so viele Jahre hindurch gearbeitet hat, sich selbst mit ihrem Wollen und Wünschen, ihrem Hoffen und Fürchten, wie mit ihren Erkenntniskräften ein Rätsel geblieben sind und nachher schwankenden Fußes, allen Zufällen des Glücks und Unglücks preisgegeben, durch das Leben irren. Alle anderen Lücken des Wissens lassen sich leichter ausfüllen als diese. Was bedeutet es im Vergleich dazu, wenn einer nicht dahin gelangt ist, mit einiger Keckheit das Französische und Englische zu radebrechen? Wie wenig bedeutet es auch daneben, wenn einer die Teile der Alpen nicht recht auseinander zu halten versteht, oder wenn er die Nebenflüsse der Donau und des Rheins nicht nach rechts und links zu setzen und in der richtigen Reihenfolge herzuzählen versteht? Was will es im Vergleich dazu sagen, wenn einer einen Eisenbahnzug oder einen elektrisch betriebenen Wagen vorübersausen hört, ohne recht sagen zu können, wie dieses Wunder natürlich zu erklären ist? Vor allem dieser letzte Punkt verdient ein ernstes Nachdenken. So hoch man auch den Nutzen wie die theoretische Würdigkeit der Naturwissenschaften anschlagen mag, so steht doch dieses außer Zweifel, daß sie für die große Masse der Lernenden nicht die Kraft besitzen, in ihren Seelen wirkliche Entwicklungskrisen hervorzurufen. Veranlaßt teils durch die Obliegenheiten seines Amtes, teils auch einem natürlichen Erkenntnisdrange folgend, hatte Goethe in den Jahren, die für den Dichter die fruchtbarsten zu sein pflegen, sich ganz an die Botanik, Mineralogie, Geologie, Osteologie, Anatomie verloren. In einer unvollendeten Abhandlung über den Granit aus dem Jahre 1784 erklärt und rechtfertigt er diese Wandlung mit folgenden Worten: „Wer den Reiz kennt, den natürliche Geheimnisse für den Menschen haben, wird sich nicht wundern, daß ich den Kreis der Beobachtungen, den ich sonst betreten, verlassen und mich mit einer recht leidenschaftlichen Neigung zu diesem gewandt habe. Ich fürchte den Vorwurf nicht, daß es ein Geist des Widerspruchs sein müsse, der mich von Betrachtung und Schilderung des menschlichen Herzens, des innigsten, mannigfachsten, beweglichsten, veränderlichsten, erschütterlichsten Teils der Schöpfung, zu der Beobachtung des ältesten, festesten, tiefsten, unerschütterlichsten Sohnes der Natur geführt hat. Denn man wird mir gern zugeben, daß alle natürlichen Dinge in einem genauen Zusammenhang stehen, daß der forschende Geist sich nicht gern von

etwas Erreichbarem ausschließen läßt. Ja man gönne mir, der ich durch die Abwechselungen der menschlichen Gesinnungen, durch die schnellen Bewegungen derselben in mir selbst und in anderen manches gelitten habe und leide, die erhabene Ruhe, die jene einsame stumme Nähe der großen leisesprechenden Natur gewährt; und wer davon eine Ahnung hat, folge mir.“ Das ist ebenso tief als schön gesagt. Kann die Schule aber mit solchem Erfolge oder überhaupt nur mit solcher Absicht die Naturwissenschaften pflegen? Daß diese Wissensgebiete aus dem Jugendunterricht nicht wieder ausgeschlossen werden dürfen, ist klar. Mit der sich erweiternden Erkenntnis der natürlichen Ursachen erhellt sich der Geist; wo man diese Gebiete im Jugendunterrichte brach liegen läßt, stellt sich ein bisweilen poetischer, häufiger närrischer Aberglaube ein, wovon die Geschichte früherer Jahrhunderte viel Unerquickliches und Leidvolles zu erzählen weiß. Der echt menschlichen Sehnsucht unseres Geistes und Herzens aber können weder die Gegenstände der Naturwissenschaft noch ihre einem unbekannten und unerkennbaren Grunde um einige Schritte näher bringenden Erklärungen genügen. Als Nebengang beim Gastmahl der Schule sind sie von guter Wirkung; zum Hauptgange aber gemacht schaden sie, weil sie dem, was eine weit nahrhaftere Kost bietet, die Luft und das Licht rauben. Unter ihrer Vorherrschaft hat die Menschheit ihr äußeres Leben in einer unerhört glänzenden Weise umgestaltet, aber an ihrem besseren Teile hat sie Schaden gelitten. Die große Menge streicht mit dankender Anerkennung zahlreiche Bequemlichkeiten als Gewinn aus den von anderen gemachten naturwissenschaftlichen Entdeckungen ein; die aber, denen durch die Beschäftigung mit diesen Dingen eine lebendige Triebkraft in die Seele gepflanzt worden ist, ihr Inneres zu pflegen, auszubauen, menschlich zu gestalten, bilden eine verschwindende Minderheit.

Sie dünkeln sich so herrlich mit den Künsten
Der großen Neuzeit, der erfindungsreichen:
Kein Gestern könne sich dem Heut vergleichen
An unerhörten köstlichen Gewinnsten.

Ein Netz von blitzdurchzuckten Drahtgespinnsten
Umfängt die Erde, durch die Meere reichen
Die Völker sich die Hand, statt toter Zeichen
Steht jetzt die Stimme selbst dem Sinn zu Diensten.

Doch sagt, was frommt uns all die Herrlichkeit?
Hebt sie den Isisschleier der Natur
Und deutet uns des Ew'gen ew'ges Schweigen?

Mich dünkt fürwahr, wir brachten's nicht gar weit,
Sagt uns der Draht ein wenig rascher nur,
Ob Börsenkurse fallen oder steigen. —

Aber nicht bloß über die Ergiebigkeit der einzelnen Unterrichtsgegenstände, auch über die Ziele der Lehrerbildung wie der Unterrichtsthätigkeit selbst gehen die Ansichten weit auseinander. Dem gegenüber scheinen folgende Erwägungen vielleicht nicht überflüssig. Das bloße Wissen im Umkreise eines bestimmten Gebietes macht noch nicht den Lehrer. Selbst wenn er außerdem eine virtuose Geschicklichkeit besitzt, das Wissen seines Fachs in andere Köpfe hinüberzuleiten und dort zum festen Besitze zu machen, fehlt ihm noch das Wesentlichste. Erst der ist ein Lehrer in der vollen Bedeutung des Wortes, der, welchen Gegenstand er auch behandeln möge, wenn auch nicht in jedem einzelnen Augenblicke, so doch durch die ganze Art seiner Behandlungsweise, bemüht ist, das Menschliche in seinen Schülern aus allerhand Hemmnissen und Umhüllungen herauszuarbeiten und zur Entfaltung zu bringen. Ich rede hier nicht von dem eigentlich erziehenden Unterrichte. Sicherlich ist der Charakter des Menschen Einwirkungen zugänglich. Wie sollte er sich auch sonst in verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern so verschieden gestaltet haben? Aber, abgesehen von plötzlichen Umwandlungen, wie sie bisweilen wohl durch einen übergewaltigen Eindruck hervorgebracht worden sind, hat er sich als etwas relativ Festes und durch direkte Einwirkungen nur sehr langsam zu Gestaltendes bewiesen. Den äußeren Menschen zu zähmen und zu bilden, ihn zur Ordnung und zu vernünftigen Gewohnheiten zu bilden ist, wenn der Erzieher selbst Geduld und Festigkeit besitzt, nicht so gar schwer; an der ganzen Willensrichtung aber etwas Erhebliches zu ändern, ist überaus schwer. Eine schädliche Kraft, die lange genug zurückgedrängt und an der Bethätigung verhindert wird, erstirbt allerdings zuletzt; eine so lange andauernde Einwirkung, als dazu nötig wäre, ist dem Erzieher aber kaum je gestattet. Mit dem bloßen zeitweiligen Niederhalten fehlerhafter Neigungen andrerseits ist nicht viel gethan. Im Gegenteil, wenn der Druck von ihnen genommen ist, brechen sie meist um so gewaltiger hervor. Dazu kommt,

daß der Mensch ein empfindliches Geschöpf ist und an unsichtbaren Fäden gelenkt sein will. Gegen offen hervortretende Bestrebungen ihn zu bessern sträubt sich sein Sinn. Einem tyrannischen Willen giebt er äußerlich zwar nach, sobald er ihn als den stärkeren erkannt hat; aber innerlich bleibt er nicht nur meist derselbe, sondern bestärkt sich sogar trotzig in seiner fehlerhaften Eigenart. **Douceur fait plus que violence.** Es gehört ebensoviel Würde als einschmeichelnde Kraft dazu, um andere zum Guten zu lenken. Auch der Geschickteste aber, und wäre er ein Seelenbildner wie Sokrates, kann nicht hoffen, für immer allen feindlichen Einwirkungen, die er nicht abschließen kann, zum Trotz dem Willen seines Zöglings die dauernde Richtung auf das Gute und Vernünftige zu geben. Ermahnende Worte und einige gut gewählte und methodisch verarbeitete Beispiele sind nicht ausreichend, um für den ganzen Rest des Lebens den sündigen Egoismus, die Eitelkeit, den Ehrgeiz, die Rachgier, die Sinnlichkeit und Genußsucht im Zaum zu halten. Was die Kunst des Erziehers gegen fehlerhafte Neigungen in Anwendung bringt, sind Tropfen, die er auf einen Stein fallen läßt. Freilich **gutta cavat lapidem.** Aber es bedarf eben unaufhörlicher Einwirkungen in derselben Richtung, um merkliche Erfolge zu erzielen. Veränderlich also und zu beeinflussen ist der Charakter; aber er ist seiner innersten Natur nach von einer so spröden Widerstandsfähigkeit, daß auch der Geschickteste des Erfolges bei seiner Bearbeitung nie sicher ist. Dazu kommt, daß die Einwirkung des Erziehers doch nur die eine von den vielen unaufhörlich herbeiströmenden Einwirkungen ist, die sich zum großen Teile der Kontrolle entziehen. Ist es nun schon so schwer, auf den Charakter eines Einzelnen einen merklichen und zu einer dauernden Umgestaltung führenden Einfluß zu gewinnen, um wie viel geringer ist da die Aussicht ganzen gefüllten Klassen gegenüber, umsomehr, als doch die Bearbeitung so vieler Köpfe für die erzieherische Aufgabe nur wenig Zeit übrig läßt. Man kann einwenden, daß die Schule es nur mit solchen zu thun haben sollte, welche gleichmäßig nach einer der Idee des Menschen abgelauschten Methode mit Erfolg bearbeitet werden können. Ganz recht. Aber zur Idee des Menschen gehört eben vor allem dieses, daß jeder einzelne neben dem Gattungscharakter auch einen Individualcharakter hat, in welchem nicht bloß seine Fehler, sondern auch seine Vorzüge wurzeln. Auch gilt es dabei nicht bloß, das Schlechte zu unterdrücken und das Gute hervor-

zulocken: die Fälle sind selten, wo der Erzieher eine Untugend mit Stumpf und Stiel ausrotten muß; viel häufiger wird er einen Fehler in die verwandte Tugend umzuwandeln versuchen.

Allerdings aber gebührt sich auf die unsinnigen Übertreibungen, mit welchen man neuerdings den Individualismus als das Prinzip jeder gesunden Entwicklung verherrlicht hat, die entschiedene Erklärung, daß man die Individualität zwar nicht auslöschen, aber doch nach der Idee des Menschen gestalten soll, so wie man im Völkerleben das Nationale walten lassen, aber auf dem ewig ehrwürdigen Grunde des Humanen fest ankern soll. Wirklich abnorme Naturen gehören überhaupt nicht in den gemeinsamen Schulunterricht. Aber auch innerhalb des Kreises der normalen Menschen sind so viel Verschiedenheiten stets vorhanden, daß man den Begriff der Erziehung nicht eben sehr fein und tief fassen kann, wenn man den Satz aufstellt, auch der öffentliche Massenunterricht solle durchaus ein erziehender sein. Auch für die einzelnen Köpfe eignet sich ja nicht dieselbe Behandlungsweise. Bequemt man sich aber den Schwachen an, so werden die Stärkeren in jedem Falle das Vorgetragene doch auch verstehen, wenn auch ihre größere Kraft bei dieser Unterrichtsmethode nicht zu einer hinlänglich energischen Entfaltung gebracht wird. Anders steht es mit der Bildung des Charakters. An äußere Ordnung und, so zu sagen, körperliche Unterwürfigkeit können natürlich die Massen durch die Einwirkung eines geschickten und willensstarken Einzelnen gewöhnt werden. Auch kann man zugeben, daß der jahrelange Aufenthalt in einem wohlgeordneten Schulorganismus meist für die fernere Lebensführung segensreich sein wird. Ist damit aber der Erziehung genügt? Ein solches Resultat verdient alle Anerkennung. **Est quadam prodire tenus, si non datur ultra.** Um aber wirklich den Charakter zu bilden, dazu bedarf es einer Behandlung, welche sich genau den Bedürfnissen des Einzelnen anbequemt. Es giebt leicht und schwer zu bildende Charaktere, wie es leichter und schwerer zu bildende Köpfe giebt. Wer sieht aber nicht, daß eine gemeinsame Behandlung so verschiedener Charaktere ganz andere Schwierigkeiten bietet als eine gemeinsame Behandlung so verschiedener Köpfe? Wer leichter faßt, wird einer auf die schwerer Fassenden berechneten Lehrweise ungeduldig vorauseilen; aber der gewünschte Erfolg wird ganz sicher bei ihm eintreten. Die Mittel hingegen, von welchen man sich bei einem

schwer zu behandelnden Charakter allein Erfolg versprechen kann, werden auf den gefügigeren geradezu eine schädliche Wirkung ausüben. Man kann sich demnach die Arbeit des Charakterbildens gar nicht schwierig genug vorstellen. Die natürliche Roheit, die naive Zügellosigkeit und Willkür lassen sich ja wohl stets bändigen; aber damit sind doch erst die Umrisse des Menschlichen gewonnen, ist erst ein Rahmen geschaffen, in welchem das Bild überhaupt hineingezeichnet werden kann. Das Vorbild eines auf Charakterbildung seine ganze Thätigkeit zuspitzenden Lehrers war Sokrates. Dieser aber suchte stets Einzelne zu bilden. Trotz aller Hingebung jedoch und trotzdem er in hervorragendem Grade die Eigenschaften eines Menschenbildners besaß, konnte auch er sich nicht dauernder Erfolge rühmen. Die Athener, als deren von Gott selbst berufenen Zuchtmeister er sich betrachtete, sind, obgleich er nach allen Seiten ein langes Leben hindurch bemüht war, Keime des Guten in ihre Seelen zu pflanzen, doch dieselben leichtsinnigen Athener geblieben. Bezeichnend aber ist vor allem das Beispiel des Alkibiades, der in seiner Lobrede auf Sokrates bei Plato im Symposion gesteht, daß die Worte des Meisters ihm tief in die Seele drangen und sein eitles Selbstbewußtsein aufs gewaltigste erschütterten, daß aber fern von ihm sein Ohr gleich wieder gierig die Schmeichelreden der Athener einschlürfte und ihn so neuer Verderbnis anheimfallen ließ. Auf dem passenden Boden allerdings gedeiht ja alles. Wo aber in der vererbten angeborenen Art des Einzelnen einigermaßen starke, dem Erziehungsideale widerstrebende Triebe vorhanden sind, oder wo von der umgebenden Wirklichkeit, in welcher der Zögling aufwächst, ernste Gefahren drohen, wird auch der geschickteste Erzieher seines Erfolges nicht sicher sein. Wie kann man überhaupt bei einiger Kenntnis des menschlichen Herzens sich mit Zuversicht der hohen Kunst rühmen, daß man durch seine pädagogischen Einwirkungen im wahren Sinne gute Menschen von unverlierbarer Tugendhaftigkeit bilden könne? Ein so durchschlagender und dauernder Erfolg ist eine in der Masse der gewöhnlichen Fälle verschwindende Seltenheit und bedarf der unterstützenden Gunst der begleitenden Umstände. So war es stets, so wird es stets sein. In Zeiten, wo das Schlechte den Glanz des Guten nicht ganz verdunkeln kann, fließt der Strom der Korruption leiser und unmerklicher in die Seelen, während er in den Perioden eines offenbaren sittlichen Verfalls mit der Gewalt eines

Bergstromes alles Schwache mit sich fortreißt, zugleich aber auch durch sein wütiges Übermaß eine über das Gewöhnliche weit hinausgehende Stärke des Widerstands in vielen entstehen läßt, welche dann der Ausgangspunkt für eine allgemeine sittliche Wiedergeburt wird. Welches aber auch der Charakter einer Zeit sein mag, stets wohnt dem Individuum die Tendenz inne, zum Schaden der Gesamtheit egoistisch sein Interesse und seine Art zu wahren, und es ist schwerer, den Indifferenzpunkt zu finden, wo der Einzelne zugleich ein sich bescheidendes Glied der Gesamtheit und ein berechtigter Einzelner ist, als in quietistischer Entsagung alle Strebelust in sich zu ertöten.

So naiv es aber auch ist, sich von jeder nach der richtigen Methode erteilten Stunde einen positiven und unverlierbaren Gewinn für die Charakterbildung seiner Zöglinge zu versprechen, so ist dem Pädagogen doch die Hoffnung gestattet, daß eine edle geistige Kost, jahrelang in richtiger Zubereitung gereicht, omnibus calculis subductis, nicht bloß eine größere Helle des menschlichen Bewußtseins, sondern auch eine relative Stärkung der sittlichen Anlage zur Folge haben wird. In gewissem Sinne hatte Sokrates doch recht, die Tugend als das Wissen des Guten zu definieren. —

Zum Schlusse noch eine andere unzeitgemäße und eben deshalb zeitgemäße Bemerkung. Vor allem muß die Schule, um zu gedeihen, den zufälligen Strömungen des Jahrhunderts gegenüber auf ihrem besonderen Grunde, der zu allen Zeiten ungefähr derselbe gewesen ist, feststehen.

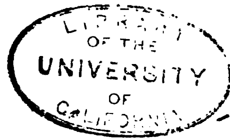
Was die Epoche besitzt, verkünden tausend Talente,
Aber der Genius bringt ahnend hervor, was ihr fehlt.

Nicht den tausend Talenten, sondern dem Genius möge sie folgen, und es mit zu ihren Aufgaben rechnen, das in jeder Entwicklungsperiode der Menschheit in einem höheren oder geringeren Grade verloren gegangene Gleichgewicht der menschlichen Kräfte wiederherzustellen!

Das Gesagte wird genügen, um die Denkweise zu charakterisieren, aus welcher das sich hier darbietende Buch geboren ist.

Gr. Lichterfelde bei Berlin, im November 1900.

O. Weißenfels.



I. Das Wesen des Gymnasiums.

I.

Es gehört heute fast zu den Erfordernissen der Bildung, sich über unser höheres Unterrichtswesen ein Urteil verschafft zu haben. Schon seit langem sind es nicht mehr bloß die pädagogischen Zeitschriften, welche dahin zielende Fragen ausführlich erörtern. Wohin man auch blickt, überall begegnet man kürzeren oder längeren Artikeln über wünschenswerte oder notwendige Umgestaltungen unserer höheren Schulen.

Das über einen so weiten Kreis der Bevölkerung verbreitete Interesse für pädagogische Fragen ist ein begreifliches und auch ein erfreuliches, wenn man die Sache von der einen Seite betrachtet. Giebt es eine wichtigere, ja heiligere Angelegenheit für die einzelne Familie wie für die staatliche Gemeinschaft, als ihren Kindern die beste Behandlung während der Jahre ihres geistigen Wachsens zu sichern? Aber für die Verwaltung der Schulen und für die Schulen selbst erwachsen daraus nicht bloß Unbequemlichkeiten, sondern auch Gefahren. Die Zeit ist längst hin, falls sie jemals war, wo die Schulen von dem allgemeinen Vertrauen getragen wurden. Am freundlichsten war das Verhältnis zwischen der Schule und dem Publikum, wie es scheint, während jener herrlichsten Periode deutschen Geisteslebens, am Ende des vorigen und am Anfang dieses Jahrhunderts, wo die gewichtigsten Stimmen dem Satze von der unvergleichlichen Bildungskraft der klassischen Studien ein täglich wachsendes Ansehen verschafften. Nicht mehr bloß im Banne der Tradition, sondern im dankbaren Gefühle der fruchtbaren Anregungen, die ihnen von dorther zum Aufbau ihres inneren Lebens gekommen waren, und in der sichern Hoffnung eines guten Ausgangs fuhren die Träger der Bildung

damals fort, das Altertum als das allein mögliche Centrum des höheren Unterrichts zu betrachten.

Der erste bemerkenswerte Gegner der klassischen Bildung, in einem durchaus zu Gunsten der Alten gestimmten Zeitalter, war Herder. Ihn kann man als den Vater der Feindschaft gegen die Gymnasien bezeichnen, wie ja auch einige besonders hell lodernde Zornesausbrüche von ihm den Vorkämpfern des Realismus nicht entgangen sind. Die Welt, sagt er, brauche hundert tüchtige Männer und einen Philologen; auf hundert Stellen, wo Realwissenschaften unentbehrlich seien, komme nur eine, wo eine gelehrte und grammatische Kenntnis gefordert werde. „Seufzen muß der Menschenfreund, wenn er sieht, wie in den Schulen, die mit dem Namen Lateinische Schulen prangen, die erste junge Lust ermüdet, die erste frische Kraft zurückgehalten, das Talent im Staub vergraben, das Genie aufgehalten wird, bis es wie eine gar zu lange zurückgehaltene Feder seine Kraft verliert.“ Auch zu den Feinden der strengen Grammatik muß man ihn rechnen. Er redet von dem „grammatischen Scepter, wodurch der Blick des Jünglings wie mit einem glühenden Eisen auf einmal geblendet werde.“ „Seine Wange wird zu Runzeln eines grammatischen Sophisten gewöhnt: Falten, die er äußerst ungern annimmt, und die nachher nie völlig und ohne Merkmal verschwinden können. Die erste Farbe, die unserer Denkart aufgetragen wird, verliert sich nie; wehe uns! wenn sie unangenehm oder gar verunzierend ist.“ Nie hat jemand mit edlerem Zorne gegen die überflüssigen Spaltereien pedantischer Grammatiken gedonnert. Ein Muster schien ihm durch sein königliches Beispiel mehr zu entscheiden als zehn solcher Wortgrübler und mehr aufzuklären, wenn es mit seinem Strahlenangesicht auftrete, als hundert Leichenfackeln der Grammatiker. Sprach- und Schulmeister entkräfteten und verdürben die Sprache, aber in den Händen einer heiligen, regellosen Unbesonnenheit thue dies Instrument Wunder.

Gleichwohl war Herder ein für das Altertum Begeisterter. Seine Anfeindungen des humanistischen Unterrichtsideals fließen also aus einer geheimeren Quelle als nach einigen herausgerissenen Citaten gewöhnlich geglaubt wird. Zunächst scheint das schwungvolle Lob, das er so oft den griechischen und römischen Schriftstellern spendet, im Widerspruch mit jener Anfeindung der humanistischen Schulen; jedoch nur dem oberflächlichen Blicke kann die höhere Einheit seiner Gedanken

verborgen bleiben. Auf der einen Seite nämlich ist Herder derjenige, welcher der universalen Tendenz der deutschen Natur zum Durchbruch verholfen hat, andrerseits hat niemand mit leidenschaftlicherem Lobe die Vorzüge einer originalen, nur von innen heraus entwickelten Natur verherrlicht. Daher die feierlichen Worte, mit welchen er die ruhige, ja starre Erhabenheit der ägyptischen Kultur gegen Winkelmanns einseitige Bewunderung der Griechen in Schutz nahm. Dieser Abscheu gegen das Fremde machte die Ägypter in Herders Augen zum originalsten Volke in sich selbst, zum Muster einer Nationalbildung. Das zwinge uns Bewunderung ab für dieses monströse Volk, das sich selbst aber treu geblieben sei.

Als das treueste Bild der Eigenart eines Volkes und als den sichersten Kulturmesser betrachtete Herder die Litteratur: er rühmte ihr nach, daß sie uns Zeiten und Völker tiefer kennen lehre, als „auf dem täuschenden und trostlosen Wege ihrer politischen und Kriegsgeschichte möglich sei.“ Die Litteratur selbst aber betrachtete er, der Hauptsache nach wenigstens, als ein Produkt der Sprache und als eine Manifestation der in der Sprache liegenden Kräfte. Die Sprache ihrerseits ist ihm weder göttlichen Ursprungs, noch auch die Schöpfung einiger Auserwählten, sondern das eigentümlichste Produkt der Volksseele, an dessen Bildung Millionen Menschen Jahrhunderte lang gearbeitet hätten. Dies muß man festhalten, um seine zornigen „Fragmente“ in dem richtigen Lichte zu erblicken: nicht gegen bloß litterarische Verkehrtheiten kämpft er an, sondern gegen Hemmnisse, welche eine freie und volle Entfaltung der Volksseele unmöglich zu machen drohten. Er möchte die deutsche Natur erlösen aus dem Banne eines engherzigen und ihr fremdartigen Klassizismus: dies ist das nicht sowohl ästhetische als pädagogische und kulturhistorische Ziel, dem er mit Eifer nachstrebt. Er beklagt es, daß die Litteratur der neueren Völker sich nach der lateinischen Form gebildet habe, nicht sowohl weil diese Form selbst keine reine war, sondern weil jede Sprache ein Landesgewächs nach Himmels- und Erdstrich sei, welches durch Zumischung fremder Sprachen und Denkarten verunziert werde. Ehe es zu spät ist zu einer eigenartigen nationalen Entwickelung, will er seinen Mahnruf erschallen lassen. Noch stehe die deutsche Sprache trotz aller beschnittenen Äste, trotz der aufgepfropften fremden Zweige als ein selbstgewachsener Stamm da. Sie besitze lebenden Wohllaut und malerische Wurzeln,

die im lebendigen Gefühl der Sache gebildet seien. Bei der grenzenlosen Korruption, bei der sie im sechzehnten Jahrhundert anlangte, wurde eine Heilung notwendig. Entkräftet, wie sie war, brauchte sie neues Blut. Da haben denn Bodmer und Breitinger viel dazu beigetragen, unseren Geschmack aus Griechenland und Britannien wieder zu stärken. Angemessener aber scheint es Herder, wenn die deutsche Sprache die verschütteten Quellen ihrer eigenen Kraft und Schönheit aufsuche. Von Luther, meinte Klopstock mit Recht, hätten wir noch lange nicht so viel gelernt, als wir könnten und sollten. Auch den nachfolgenden Schriftstellern fehle es nicht an deutscher Ursprünglichkeit. An solchem Tranke könne sich unsere „ermattete, lechzende Schreibart laben“. Statt klassisch will er die Sprache „auf eine gewisse eigne Art“ behandelt wissen. Man setzte sich damals ein zu schülermäßiges Ideal und nannte jeden „reingewässerten, regelmäßigen Tropf“ einen Klassiker. „Laßt uns idiotistische Schriftsteller sein“, ruft Herder deshalb aus, „ob wir klassisch sind, mag die Nachwelt ausmachen.“ Kein größerer Schaden könne einer Nation zugefügt werden, als wenn man ihr ihren Nationalcharakter, die Eigenheit ihres Geistes, ihrer Sprache raube. Wir würden ärmer sein, wenn wir uns nur aus uns entwickelt hätten, aber unserem Boden treu würden wir sein und ein Urbild unserer selbst. Luther habe die deutsche Sprache aufgeweckt und losgebunden. Sei auch unsere jetzige Sprache fließender und runder, so stecke doch in der des sechzehnten Jahrhunderts bei aller Rauheit mehr Gold. Ganz besonders ist es nun die lateinische Sprache, die er anklagt, die unsrige zurückgehalten zu haben. Gottscheds große Verdienste um die Reinigung der deutschen Sprache erkennt er an, wirft ihm aber vor, sie viel zu lateinisch behandelt und die alte deutsche Kernsprache verachtet zu haben. An Bildung fehle es nun zwar unserer Sprache nicht; aber nicht einem erhabenen gotischen Dome gliche sie, wie sie doch sollte, sondern einem neumodischen, mit fremden Zieraten reich überladenen Gebäude. In ihr spiegelt sich eben die befremdende Mischung heterogener Elemente, aus welchem sich unsere Kultur zusammensetzt. Er findet diese deshalb jenem Kolosse vergleichbar mit einem Haupte von orientalischem Golde, seine hochgewölbte Brust glänze von griechischem Silber, sein Bauch und seine Schenkel seien festes römisches Erz, seine Füße aber von nordischem Eisen mit gallischem Thon vermengt.

Gleichwohl hielt es Herder weder für geraten, noch überhaupt für möglich, sich gegen die Einflüsse fremder Kulturen abzuschließen, so köstlich ihm auch der Vorzug einer eigenartigen Entwickelung schien. Wie hätte er auch einer solchen Isolierung das Wort reden können, er, der sein ganzes Leben hindurch geschäftig war, fremdländischen Geist nach Deutschland einzuführen! Auch er will, daß man die jugendlichen Kräfte in der Beschäftigung mit fremden Sprachen erstarken lasse; aber als Hauptsache gilt ihm doch die Kultur der Muttersprache. Zu diesem Ziele will er alle Beschäftigung mit fremden Sprachen hinlenken. Er selbst traut sich nicht zu, mehr als eine Sprache vollkommen fassen zu können. Wer über den Ausdruck herrschen wolle, müsse seinem Boden getreu bleiben. Hat er auch selbst seinen Geschmack aus mehr als einer Nation, Zeit und Sprache zu bilden versucht, so ist er sich doch bewußt, daß nur die Muttersprache, die sich uns in den zartesten Jahren eindrückt, uns mit wahrer Leichtigkeit Worte, Bilder und Farben zur Verfügung stellt. Nicht bis zur Selbstvergessenheit also sollen wir uns den Alten und ihrer Sprache hingeben. Selbst wer über die Worte und die Kenntnis der Gebräuche und Altertümer zum Geiste der Alten selbst vordringt, hat in seinen Augen keinen wahren Gewinn davon, wenn er sich durch diesen Geist fesseln läßt. Wie ein Freier also, mit dem vollen Bewußtsein seiner modernen Seele, will er, daß man bei aller Bewunderung den Alten gegenüberstehe.

Nur selten ist seitdem mit gleicher Klarheit die schwache Seite unseres Unterrichtsgebäudes bezeichnet worden, nur selten auch ist mit ebenso glücklich bezeichnenden Wendungen auf die Vorteile hingewiesen worden, welche sich für das Bildungsziel auch der heutigen Zeit aus der Vertiefung in die Kultur eines, so zu sagen, vorbildlichen Volkes gewinnen lassen. Humanität war ihm ja das höchste Ziel aller menschlichen Entwickelung. Rein und verständlich aber sprach zu ihm der Dämon der Menschlichkeit aus den Werken der Griechen. Ihre Litteratur wie ihre Kunst ist ihm eine Schule der Humanität. In ihren Helden- und Göttergestalten erblickt er reine Formen der Menschheit. Alles Schöne und Vortreffliche am Menschen findet er bei ihnen zu seiner höchsten Bedeutung hinaufgeläutert. Die griechischen Götterbilder gelten ihm als eine Charakteristik aller Leidenschaften der Seele. Mit dem Lieblingsworte Goethes bezeichnet er sie als eine

„sichtbar gewordene, bedeutende Menschheit.“ Deshalb steht ihm Niobe im Namen aller Unglücklichen da, die je ein blühendes Geschlecht beweinten. Dieselben Griechen lobt er, weil sie vortrefflich alles von anderen Völkern Empfangene in ihr gesunderes Blut zu verdauen wußten und selbst im Nachahmen Originale wurden. Auch darin können sie dem Deutschen Vorbild sein: nicht Nachahmer, sondern Nacheiferer fremder Vollkommenheiten sollen wir werden.

Als einen Feind der klassischen Studien überhaupt und als einen Vorkämpfer des Realismus kann man also Herder nicht wohl bezeichnen: nur gegen eine pedantische, den Geist nicht weckende, sondern hemmende Behandlung der alten Sprachen, vornehmlich des Lateins, erhob er sich im Zorn, wie sein Lehrer Hamann, der sein eigenes Leben durch einen unnützen Schulfleiß verwüstet glaubte und, von Widerwillen erfüllt gegen die unfruchtbare Gelehrsamkeit, welche den Geist lähmt, nach der lebendigen Seele der Wissenschaft suchte und seine Zeitgenossen aufforderte mit ihm in die Tiefe zu steigen, anstatt sich auf der weiten Oberfläche der Materialien zu tummeln. In der zweiten Hälfte seines Lebens hat Herder zwar seine ursprünglichen, mit Notwendigkeit gewissermaßen dem Boden seines Wesens entsprossenen Ansichten geändert, ja in ihr Gegenteil verkehrt, so daß seine geniale und revolutionäre Jugendschrift, die „Fragmente“, mit ihrer begeisterten Verherrlichung der Genialität und idiotistischen Willkür oft mit seiner Kalligone und Adrastea in einem wunderlichen Gegensatze stehen. Namentlich schien es ihm in späteren Jahren auch wünschenswert, daß die Fülle der sogenannten Realitäten aus der Wissenschaft in die Poesie hinübergeleitet werde. Seinem Humanitätsideal und seiner Auffassung des Altertums als einer Schule der Humanität ist er jedoch treu geblieben.

Es scheint mir, daß eine gründliche Erörterung über den klassischen Unterricht überhaupt jene Gedanken Herders über die Notwendigkeit einer, der Hauptsache nach, in den Tiefen des eigenen Wesens festgeankerten Kultur zum Ausgangspunkte nehmen muß. Auch haben es alle aller Orten, ein jeder in seiner Sprache gesagt, daß ein Wissen, welches nicht in den Strom des eigenen Lebens geleitet ist, einem kostbaren Mantel gleicht, der über die häßliche Blöße eines verkümmerten Körpers geworfen ist. „Übrigens ist mir alles verhaßt“, sagt Goethe, „was mich bloß belehrt, ohne meine Thätigkeit

zu vermehren oder unmittelbar zu beleben." Dieser Gedanke muß allen pädagogischen Erörterungen die Richtung weisen. Wenn der höhere Unterricht die Bildung, welche er anpreist, nicht anders geben kann, als indem er dem Zögling die Wurzeln des eigenen Wesens durchschneidet, so ist er mit Eifer und Zorn zu bekämpfen als etwas Seelenmordendes, als etwas Staats- und Menschenfeindliches: es giebt kein so köstliches Gut, welches um diesen Preis eingetauscht zu werden verdiente. Ebenso groß ist aber jener andere Irrtum, als müsse man von der Schule erwarten, daß sie bis dicht an die Verhältnisse des vielgestaltigen Lebens heranführe oder auch nur für die Hauptformen desselben eine spezielle Vorbereitung biete.

Gegen den Vorwurf, das Gymnasium treibe der Hauptsache nach Unnützes, für das Leben nicht Verwertbares, brauchen sich also die Freunde der klassischen Bildung nicht mit Eifer zu wehren, so lange in ihnen die Überzeugung lebt, daß der von ihnen betretene Weg sicherer als jeder andere die Eigentümlichkeit auch unserer modernen Anlage erfüllen hilft und eine hervorragende Kraft besitzt, den Zögling auf eine höhere Stufe der Entwickelung zu heben. Für die Zwecke der besonderen Stellungen erwirbt man später die erforderlichen Kenntnisse; für die Arbeit des Lebens überhaupt gilt es, wie oft gesagt worden ist, während der Frühlingsperiode des Geistes in erster Linie die Kraft zu bilden und zu pflegen. Schlimm hingegen stände es um das klassische Unterrichtsziel, wenn jener andere Vorwurf berechtigt wäre, diese mit einem Aufwande von so viel Zeit und Kraft betriebene Pflege des Lateinischen und Griechischen bilde nicht, sondern verbilde, sie richte den Geist nicht gerade, sondern verrenke ihn, sie lehre das Gegenwärtige nicht besser verstehen, sondern erschwere die richtige Auffassung der Gegenwart. Man weist dann wohl auf die vielen Unbrauchbaren hin, an denen trotz des glücklich absolvierten Abiturientenexamens von dem gerühmten Segen der klassischen Bildung nichts zu spüren sei. „Was könnte dafür", ruft man dann aus, „in den schönen Jahren frischer Kraft und feuriger Aufnahmelust gelernt werden!" Wie Zwingburgen, findet man, ständen die Mauern des Gymnasiums mitten in der vorwärts stürmenden Gegenwart.

So ziemlich das Radikalste, was, Herders Gedanken überbietend, zur Schulreform geschrieben worden ist, findet sich in dem Buche von

Harold Arjuna. „Klassisch oder volkstümlich? Auch ein Beitrag zur Lösung der Schulfrage." Der Verfasser tritt so keck auf, wie Luther es nur immer gewünscht haben könnte. Es soll einfach alles geändert werden, bis auf den Namen des verhaßten Gymnasiums. Wozu auch für die Schule in Zukunft, wenn mit dem ganzen überlebten Plunder aufgeräumt ist, diesen fremden Namen beibehalten? Man bringe, ruft der Verf., ein schönes, echt deutsches Wort dann wieder zu Ehren und nenne sie Lernburg oder Lehrburg. Denn „undeutsch war der von Sturm in Straßburg aufgebrachte Name des Gymnasiums, undeutsch war die Sache, und ein Fluch ist sie fürs Volk geworden"! Die Normalschule der Zukunft soll vielmehr auf volkstümlich-nationaler Grundlage aufgebaut werden und den Anforderungen der Zeit entsprechen. Der Verf. hat, wie man im Französischen sagt, den Mut seiner Meinung und trägt seine Gedanken in einem, wenn auch nicht schönen, aber klaren und kräftigen Deutsch vor, in welchem die Flamme des Zorns und der Begeisterung glüht, ja lodert. Zum Schluß heißt er sie zusammentreten, die heilige Schar germanischer Lehrgilde, soweit die deutsche Zunge klingt, und feierlich mit ihm zum heiligen Engel Michael um Schirmung des Volkstums beten. Der Drachen, der erschlagen werden soll, ist eben der Klassizismus. Denn immer noch verfolgt das Gespenst des klassischen Altertums unser Volk, wie ein nächtlicher Vampir, und saugt ihm das Blut aus.

Am schlimmsten kommt das Latein weg. „Ich wüßte," sagt er „von allen lateinischen Autoren auch nicht einen einzigen, den ich für wert hielte, gelesen zu werden, und halte daher die ganze auf sie verwandte Zeit für rein verloren." Es ist ihm entsetzlich, daß warmherzige Knaben sich so viel mit dem „Räuberhauptmann" Cäsar beschäftigen müssen, sich für die Brutalität dieses siegreichen, rücksichtslosen und ränkevollen Bezwingers begeistern sollen. Und dann die Lektüre des „trockenen" Livius, des „ledernen" Cicero. „Heute lesen unsere Sextaner schon die Zeitung. Was soll da noch Livius." „Jeder Junge interessiert sich mehr für die Entdeckung von Röntgen, als für das verschimmelte Latein." Bei Horaz stutzt er einen Augenblick. Einige Gedichte von ihm sind doch nicht übel. Doch da denkt er an das Böcklein in der Bandusiaode, dessen rotes Blut sich morgen mit dem kühlen Wasser der Quelle mischen soll, und sein germanisches

Gemüt bäumt sich auf gegen diese Roheit. Überdies ist Horaz zu schwer. Also auch er muß fallen. Paßt er überhaupt für die Jugend? Er ist der Dichter vielmehr „für die gemütlichen Onkels, die mit ewig lächelnder Miene den Leiden ihrer unglücklichen Mitbürger zusehen und dann beim vollen Schoppen wohl auch einmal auf Kaiser und Reich anstoßen." Was ist seine Poesie im übrigen gegen die unverfälschten Laute unserer Volkspoesie! „Ein gutes Schnadahüpfel für den ganzen Horaz." Welche Schule! Alle Konsuln der römischen Republik müssen die Schüler im Kopfe haben, sämtliche Buhldirnen des Horaz an den Fingern herzählen können, aber das Mittelhochdeutsche hat man glücklich wieder abgeschafft. Nicht viel günstiger urteilt der Verf. über das Französische, wiewohl er ihm auf der obersten Stufe einen breiten Raum gönnt: er nennt es die allerplebejischste Sprache, die klassische Sprache für Kellner, Kammerdiener, Tanzmeister, Cocotten, Diplomaten und Barbiergesellen. Und dann die Mathematik. Wozu die? Wird der Schüler jemals in seinem Leben einem Nebenwinkel begegnen? Soldaten aber wird er viel zu sehen bekommen. Uniformskunde thut ihm also nötiger als die Reimregeln und die theoretischen Tüfteleien der Naturwissenschaft und Mathematik. Den Blick für die reale Gegenwart soll man schärfen, nicht aber die kostbare Zeit mit Darlegung der Fall- und Stoßgesetze vergeuden u. s. w.

Was soll denn aber gelehrt werden? Das Volkstümliche soll fürderhin das Rückgrat der Schule sein. Dabei kommt es aber nicht auf Pflege des sogenannten Patriotismus an. Dieser, sagt der Verfasser, stehe auf dem Standpunkt der Zulukaffern. Aber alles, was Germanen je ersonnen, erdacht und erwogen haben, soll als Bildungsstoff dem jungen Deutschen geboten werden. Das ist das beste Mittel, der Glaubenslosigkeit und dem Geiste des Umsturzes — beides die Folgen der die Seelen vergiftenden klassischen Erziehung — ein Ende zu machen. Die Schule, heißt es dann weiter, solle sich nach den Anschauungen ihrer Zeit richten, sonst erstarre sie. Dicht daneben wird aber einem Kultus des Mittelalters das Wort geredet. Denn auf das Mittelalter zu schimpfen, scheint ihm ein Frevel an deutscher Ehre. Christliche, lateinische Schriftsteller, alte Märtyrerakten, Heiligenbiographieen, lateinische Hymnen zur Ehre Gottes soll man lesen, um nationale Gesinnung zu erzeugen, und das Gift des

Klassizismus hinwegzuspülen. Auf unseren „sogenannten Nationaldichter Schiller und auf den Geheimrat von Goethe“ aber ist er nicht gut zu sprechen. In ihnen erblickt er keine Interpreten der christlich-germanischen Volksseele. Höchst wünschenswert aber scheint ihm Heraldik als Gegengewicht gegen die Nüchternheit der klassifizierten Modernen. Dem Germanismus gehört die Zukunft. Darum muß auch die Schule zum Studium der germanischen Sprachen zurückkehren, so jedoch, daß der Geschichtsunterricht überall das Leitmotiv abgiebt. Nächst dem Deutschen soll die Schule das Vlamländisch-Holländische treiben, weil in dieser Sprache eine Volkstümlichkeit und Natürlichkeit lebe, die der deutschen Schriftsprache verloren gegangen sei. Daran soll sich das Englische schließen, natürlich nach der neuen Methode getrieben. In Untertertia dann etwas Griechisch, nur was zum Verständnis des Homer dient. In Prima mag dann mit denen, die dazu Lust haben, noch ein griechischer Prosaiker gelesen werden. Zuletzt kommt das Französische, welches in Prima mit 10 wöchentlichen Stunden bedacht wird. Der Grundgedanke des Verfassers aber ist dieser, daß die Schule alles Volkstümliche berücksichtigen und in ihren Erziehungsplan aufnehmen, mit ihrer anrüchigen Vergangenheit völlig brechen und sich an die Spitze der germanischen Bewegung stellen solle. „Es ist zu spät,“ müssen wir ihm erwidern. „Wir können in jenem Sinne gar nicht wieder Germanen werden. Und wäre es selbst möglich, so würden wir es nicht wollen dürfen.“ Eine solche fanatische Pflege des Nationalen wäre doch auch nur ein Ideal für Zulukaffern.

Fast ebenso scharf wie die eben besprochene Schrift, aber um vieles klarer und geistreicher ist das Buch von R. Frary, **La question du latin.** Es bietet ein Gegenstück zu dem zu gleicher Zeit bei uns erschienenen von Schmeding, Die klassische Bildung in der Gegenwart. In beiden wird der klassischen Bildung vorgeworfen, daß sie die Auffassung der Gegenwart erschwere und dem Geiste eine der Gegenwart abgewandte Gesamtrichtung gebe, daß sie die Hebung des Nationalwohlstandes hindere und dem Erwerbe untüchtige Elemente zuführe, daß sie gegen jede andere Art Bildung ungerecht mache, die Originalität ersticke, eine zeitgemäße Organisation des Schulwesens hindere und mehr dergleichen. Das deutsche Buch ist reicher an Belegen und enthält, so zu sagen, eine aktenmäßige Anklage des Gymnasiums: die

Schrift Frarys ist ein Werk aus einem Gusse und bietet ohne mosaikartige Einlagen, fast ohne Citate, eine einheitliche Entfaltung dieses Grundgedankens, daß eine längst entschwundene Vergangenheit ungebührlich auf die Gegenwart drücke und die Nation an einer vollen Entfaltung ihrer Kraft verhindere, daß es Zeit sei, auf diesen nichtigen, Zeit und Geld raubenden Kultus des Schönen den vernünftigeren und einträglicheren Kultus des Nützlichen folgen zu lassen. In wenigen Monaten hat das Buch vier Auflagen erlebt. Mag auch ein Teil dieses glänzenden Erfolges auf die nicht gewöhnlichen formellen Eigenschaften zu setzen sein, so ist doch auch dieses danach außer Zweifel, daß das Interesse für diese pädagogische Hauptfrage in den gebildeten Kreisen Frankreichs weit verbreitet ist.

Nicht bloß um eine litterarische Frage handele es sich, sagt Frary, sondern Frankreichs materielles Gedeihen hange von der Einrichtung seiner höheren Schulen ab. Alle Stände würden durch die Verkehrtheiten des hinter der Zeit zurückgebliebenen Unterrichtswesens in Mitleidenschaft gezogen. Ein Volk müsse bei Todesstrafe mit seinem Jahrhundert gehen. Pädagogische Fehler aber berührten das innerste Leben einer Nation. Welche Thorheit, so viel Geld für diese höheren Schulen aufzuwenden, welche die produktive Kraft des Landes nur schwächten und ein ganzes Heer unbrauchbarer und querköpfiger Menschen groß zögen! Er erklärt selbst, nicht unempfindlich zu sein gegen den Reiz der griechischen Bildung, aber das Nützliche müsse dem Schönen voranstehen. Nur dieser klassischen Bildung öffnen sich alle Bahnen. Ist das aber die Schule des Lebens? Früh muß, wer sich geltend machen will, in seinem Fache gelebt haben. Es sei ein Irrtum, zu glauben, daß nur dieser litterarische Unterricht zu einem wahrhaft menschlichen Dasein verhelfe. Vor der Renaissance hat es blühende Städte, glückliche und reiche Völker, hat es in Flandern und Italien wahre Kunst und Maler von Genie gegeben. So lange man keine moderne Litteraturen hatte, mußte natürlich, wer Bildung erwerben wollte, sich die klassische Bildung erwerben. Auch handelte es sich im Anfange ja nur darum, Geistlichen, Hofleuten und Rechtsgelehrten das für ihren Stand notwendige Wissen zu verschaffen. Jetzt aber zählen auch die andern Klassen der Bevölkerung, und der höhere Unterricht des neunzehnten Jahrhunderts muß nunmehr den mannigfaltigen Bedürfnissen der Familie und des Landes Rechnung tragen. Les

grandes révolutions n'ont point de date. Schweigend und allmählich hat sich in der Gesellschaft eine gewaltige Umwandlung vollzogen, den geologischen Umwandlungen vergleichbar, welche mächtiger wirken als die plötzlichen Ausbrüche der Vulkane und Erdbeben. Auch die Staaten verfolgen jetzt andere Ziele. Sich friedlich die Erde zu erobern, viel gründlicher aber, als Eroberer es je vermocht haben, und das angefangene Werk des sechzehnten Jahrhunderts zu Ende zu führen, das ist jetzt die Tendenz Europas. Die Volkswirtschaftslehre des Engländers Adam Smith mit ihrer Untersuchung über den Reichtum der Nationen ist der inspirierende Genius dieses Buches. Höher als alle ideale Träumer stehen die Utilitarier: sie allein fußen auf dem Thatsächlichen und auf Naturgesetzen. Will Frankreich im Wettbewerb der Nationen nicht zurückbleiben, so muß es Zeit und Geld sparen, die nationale Arbeit erleichtern lernen und ein Gleichgewicht zwischen den Professionen herstellen. Zu viele drängen sich in die Bahn dieser litterarischen Bildung, und andere höchst wichtige Gebiete werden darüber vernachlässigt. Mehr als absolute Herrscher jemals für glanzvolle Bauten und Mätressen vergeudet hätten, gebe der Staat für ein überflüssiges Beamtentum aus, nur um diese klassisch Gebildeten zu versorgen. Denn nur Advokaten und Journalisten schafft der höhere Unterricht; Ackerbau, Handel und Industrie müssen nehmen, was die Bureaukratie übrig läßt. Es ist eine falsche intellektuelle Hierarchie, welche den Produzierenden eine niedrigere Stufe zuweist als den klassisch gebildeten Parasiten, und man darf hoffen, daß der ökonomische Umschwung diese Unnützen von der Höhe herabstürzen wird, wo sie die französische Revolution gelassen hat. Und diesen verderblichen höheren Unterricht will man unentgeltlich machen. Nein, man öffne das Gymnasium nicht auch noch den Nichtbesitzenden: so wird man sie zwingen, ihr Glück in nützlicher Arbeit zu suchen. Andere Ströme des Wissens müssen in Frankreich geleitet werden, wenn es nicht verarmen soll: der Franzose verstehe zu wenig von Ökonomie, von Finanzen und Handelsgeographie. Er wisse auch zu wenig vom Auslande: Fabrikanten und Industrielle beurteilen alles nach ihrer Umgebung, und der Ackerbauer verstehe nicht den Bedürfnissen des Weltmarktes Rechnung zu tragen. Ja es gilt vor allem, Frankreich reich zu machen. Die Verachtung des Geldes nennt M. Frary die große Heuchelei unseres Jahrhunderts. Man läßt sich von den

Rhetoren des Altertums täuschen. War nicht Athen auch eine blühende Handelsstadt? War Rom erobernd nicht darauf bedacht, sich zu bereichern? Die Geschichte beweist sicherlich nicht, daß der Wohlstand ein Volk weichlich mache und verkommen lasse. Mit Zuversicht predigt das Buch „die Religion des Nützlichen“ und fordert auf, statt der Griechen und Römer die Engländer und Amerikaner zu studieren.

Also weg mit dem Griechischen und Lateinischen! Zwar gegen das Griechische will er nicht reden: es werde davon so erbärmlich wenig in Frankreich gelernt, daß es schon als tot gelten könne; aber den langsamen Todeskampf des Lateinischen gelte es zu beschleunigen. Griechenland habe überdies nur indirekt durch Rom auf Frankreich gewirkt. Um der Etymologieen wegen braucht man es auch nicht zu lernen. Was ein Telegraph und ein Thermometer ist, wissen auch die nicht griechisch Gebildeten. Fügt der Ursprung überhaupt etwas zum herrschenden Werte eines Wortes hinzu? Von allen Seiten aber verlangt man nach Beseitigung der Überbürdung. Hauptgrund der Unzufriedenheit ist, weil mit einer Art von korporativem Egoismus so unterrichtet wird, als sollten lauter Lehrer gebildet werden. Vor allem erwäge man, daß es dem Kinde unnatürlich ist, eine Sprache auf dem Wege der Grammatik zu lernen; selbst mit den Regeln der französischen Orthographie soll man den Schüler nicht zu sehr quälen. Nur durch das Gestrüpp der Grammatik aber führt der Weg zum Lateinischen. Als Geistesgymnastik preist man das aller Orten: in Wahrheit läßt dieser Unterricht unheilbar verkümmern und schafft unsäglichen Widerwillen. Und wie wenige gelangen zur Krönung des Gebäudes! Wenn sie sich zehn Jahre lang gequält haben, entläßt man sie mit dieser Rede: „Bis jetzt wißt ihr nichts, nur zu lernen habt ihr gelernt“. So weit darf die Ernte von der Saat nicht getrennt sein; dieser Abgrund, welcher jetzt die Schule vom Leben trennt, muß überbrückt werden.

Andere sagen, man müsse Latein lernen, um gut französisch zu wissen, müsse die alte Litteratur kennen lernen, um die französischen Klassiker würdigen zu können. Welch unsinniger Umweg und welch Unrecht gegen die Schöpfer des modernen Geistes! Sicherlich kann man Racine ohne Euripides verstehen, Boileau ohne Horaz, Montaigne ohne Seneca, Fénelon ohne Homer und Sophokles, Lafontaine ohne

Äsop und Phädrus. Dazu kommt, daß die Alten ganz schlechte politische Lehrmeister sind: sie ehren weder die Rechte des Individuums, noch der Familie; sie wissen nicht, was Lebens-, was Denkfreiheit heißt. Was sind Aristides und Cato gegen Ludlow, Hampden, Penn und Washington! Den Einfluß der intellektuellen Erziehung auf die Bildung des Charakters glaubt M. Frary auch nicht sehr hoch anschlagen zu dürfen. Jedenfalls hatten die klassisch gebildeten Zeitgenossen Ludwigs XIV. nichts von dem demokratischen Stolze des Altertums. Den rhetorischen Schriften Ciceros und Quintilians, von welchen er übrigens in achtungsvollem Tone redet, können wir für unsere Bildung mindestens ebenso brauchbares Modernes gegenüberstellen. Ebensowenig brauchen wir die alte Geschichte noch: die neuere bietet wenigstens ebenso Großartiges. Auch als Moralisten sind die Modernen den Alten durchaus ebenbürtig. Bei aller Bewunderung für die Frische, Naivetät und Originalität der griechischen Meisterwerke könne man doch den Römern nicht nachrühmen, daß sie originaler seien als wir; auch sie seien nur Nachahmer und Schüler. Virgil und Tacitus sind die einzigen, welche er mit wirklichem Schmerze schwinden sieht.

Überdies ist die römische Litteratur spezifisch römisch und keineswegs humaner als die französische. Im 16. Jahrhundert lehrten die Alten das Natürliche und Irdische wieder schätzen. Aber diese Mission haben sie längst erfüllt. Der bloßen Tradition halber brauche Frankreich sie nun nicht mehr zu pflegen. Sei doch in der Religion, im Staat, in der Wissenschaft und Kunst inzwischen alles anders geworden. Wozu also noch dieses verhaßte Latein? Man lernt es nur, weil es den Zugang zur guten Gesellschaft öffnet, lernt es, um es schnell wieder zu vergessen. Aber die gebildete Gesellschaft verlangt diese geistige Tracht, wie sie selbst im Sommer für gewisse Gelegenheiten den hohen Hut und schwarzen Anzug verlangt.

Im Namen des modernen Geistes verlangt Frary demnach höhere Schulen ohne Griechisch und Latein, aber mit wirklichen Kompensationen dafür, welche dem Geiste des Jahrhunderts und den Bedürfnissen des Volkes Rechnung tragen. Welche Schande, daß die französischen Ärzte nichts Deutsches, nichts Englisches lesen können, daß dem französischen Offizier Rüstow und die Arbeiten des deutschen Generalstabs unzugänglich sind! Freilich auf dem Programme steht

Deutsch und Englisch, aber **tant que le moderne n'aura pas expulsé l'antique, l'antique étouffera le moderne.**

Das Wissen ist ihm das wahre Ziel der Erziehung und zwar das im Leben unmittelbar verwertbare Wissen. Deshalb redet er auch nicht einer subtilen und weit getriebenen Behandlung der Mathematik das Wort. Auch mit Physik und Chemie solle man nicht zu früh anfangen, damit dieser Unterricht nicht in Amüsement ausarte. Vor allem aber gebührt viel Zeit und Eifer den lebenden Sprachen, ganz besonders dem Englischen und Deutschen. Doch solle man dabei möglichst wenig Grammatik treiben. Dieses Wissen werde der Schüler bei seinem Abgange von der Schule nicht mit so schnöder Hast wegwerfen wie sein Latein. Und wie viel reichere Früchte bringt es ihm ein! Statt 50 Seiten aus alten Schriftstellern kann er Jahr für Jahr zwölf Bände Engländer lesen. Hundert Millionen Menschen sprechen diese Sprache, und St. Mill, Darwin, Buckle, Spencer haben in dieser Sprache geschrieben.

Ebenso müsse viel mehr Deutsch gelernt werden, — auch **en vue de la paix.** Denn Deutschland nimmt mit seinen wissenschaftlichen Detailarbeiten den ersten Rang ein. Freilich kann man es fast nicht ohne Grammatik lernen. Es ist aber die lebendste und bildungsfähigste aller modernen Sprachen. Besser als alle anderen, findet er, drückt sie das Naive und Zarte aus, und nicht ohne Rührung gedenkt er ihrer herrlichen Lyrik. **Sans les fous qui nous ont jetés dans une funeste aventure, les deux peuples étaient faits pour s'aimer.** Ein Hauptgewinn ist bei der Beschäftigung mit den modernen Sprachen auch dieser, daß man sich und das Ausland objektiv betrachten lernt. Wer die Zeitungen des Auslandes lesen kann, wird seinem Lande der nützlichste Spion und braucht auch nicht zu warten, bis ein gütiger Verleger ihm eine fremdländische Entdeckung auf wissenschaftlichem oder industriellem Gebiete auf französisch darbietet. Wenn sich als Drittes dazu ohne Pedanterie das Französische gesellt, so ist eine passende Grundlage für eine gediegene litterarische Bildung gewonnen. Einen zwingenden Kodex des zu Lesenden will er nicht aufstellen. Der Lehrer ist nicht bloß eine Unterrichtskraft: er muß auch sein Interesse walten lassen dürfen.

Nötiger als früher ist dem Gebildeten heute die Kenntnis der Geschichte. Man soll nicht bloß dem Schüler ein Skelett von Daten,

von Schlachten und Thronbesteigungen bieten. Nicht auf die Geschichte der Dynastieen, sondern auf die Geschichte der Menschheit nnd Civilisation soll dieser Unterricht zielen. Ja selbst der prähistorische Mensch gehört in den Kreis der heutigen Bildung; denn die Geschichte treibt jetzt Wurzeln bis in die Geologie und Zoologie. Weit wichtiger aber noch ist die Geographie. Diese besitzt alle jene geist- und herzbildenden Eigenschaften, welche man dem klassischen Unterrichte nachrühmt. Sie zeigt ein buntes Bild des Lebens und erzählt uns den Kampf des Menschen mit der Natur. Freilich muß sie sich auch an die Einbildungskraft und den Verstand, nicht bloß an das Gedächtnis wenden. Ja die richtig gefaßte Geographie macht die Geschichte überflüssig. In dieses Meer sollen sich alle Ströme des Unterrichts ergießen, und über alles, was im Himmel und auf Erden ist, soll der geographische Unterricht dem Schüler ein Licht anzünden: Geologie, Kosmologie, Naturgeschichte, Anthropologie, Ethnologie, Sociologie, Linguistik, vergleichende Mythologie, kurz alles soll sich diesem Centrum zuneigen. Auch der praktische Nutzen weist dieser Wissenschaft den ersten Platz im Unterrichte an. Sie vor allem ist bestimmt, die Lücke der alten Sprachen auszufüllen.

Das Schlußkapitel handelt von der Philosophie, welche auf den höheren Schulen Frankreichs bekanntlich eine wichtigere Rolle spielt als bei uns. M. Frary verweist sie aus der Schule. Ist in den einzelnen Fächern richtig unterrichtet worden, hat jeder Wissenszweig seinen krönenden Abschluß gefunden, dann haben die Schüler beim Abgange die Elemente einer Philosophie empfangen, ohne besonderen philosophischen Unterricht. Die Philosophie scheint ihm heute überhaupt nur noch eine Königin **à la manière anglaise**: die einzelnen Wissenschaften, ihre emanzipierten und undankbaren Kinder, haben die Mutter überflüssig gemacht. Diese Äußerungen werden erst verständlich, wenn man sie im Lichte der „positiven“ Philosophie A. Comtes betrachtet. Alle metaphysischen Konzeptionen tragen nach diesem einen Bastardcharakter. Der Positivismus betrachtet das, was man früher als Philosophie bezeichnete, als ein Mittleres zwischen sich und die Theologie. Alles, was über das streng wissenschaftlich Erkennbare hinausliegt, ist ihm ein Ocean, der an unsere Ufer schlägt, über welchen uns aber keine Barke führt. Nur durch die Wissenschaft dringt man zur positiven Philosophie. In diesem Sinne

sagt auch M. Frary, die eigentliche Philosophie könne das Leben eines Menschen nicht ausfüllen. **Ce n'est pas être philosophe que de n'être pas autre chose.**

Frary bezeichnet diese rein moderne Erziehung auch für „die Wenigen" als ausreichend und überläßt das Latein in ironischen Worten den katholischen Seminarien. So banausisch nun aber auch die eigentliche These des Buches klingt, daß das Wissen der Zweck der Erziehung ist, und daß aller Unterricht auf ein unmittelbar nützliches, im Leben direkt verwertbares Wissen zielen müsse, so läßt sich doch das nicht leugnen, daß es für das materielle Gedeihen des Staates nicht förderlich ist, wenn der Gesamtmasse aller Strebenden der Zwang der klassischen Bildung auferlegt wird. Der Reichtum und die Macht Englands z. B., um von Amerika zu schweigen, leitet sich ohne Zweifel daher, daß man die Grundsätze einer auf das direkt Verwertbare gerichteten Philosophie auf die Gestaltung des ganzen Volkslebens anwendete. Aber ist es denn, im Einzeldasein wie im Leben der Völker, der letzte und einzige Zweck, möglichst reich zu werden? Übrigens ist der Unterrichtsentwurf M. Frarys gleichfalls nicht auf diesen Gesichtspunkt zugespitzt. Hätte er alles im Kampfe des Lebens nicht unmittelbar Nützliche fern gehalten, so würde das seinem Buche eine abstoßend gewöhnliche Physiognomie gegeben haben. Anstatt die Schrift in wenigen Monaten vier Auflagen erleben zu lassen, würden seine Leser ihm mit einem Fi donc den Rücken gekehrt haben. Ist die Kenntnis des prähistorischen Menschen, die Geschichte unseres Planeten und die Analyse der Erdrinde, die vergleichende Mythologie und tausend anderes, was M. Frary der Geographie zuweist, von irgend welcher Bedeutung für den Nationalwohlstand? Kann man auch von seinem vertieften Geschichtsunterrichte sagen, derartiges müsse gelernt werden, *ἵνα τοῖς παροῦσι*, in seinem Sinne, *ἔχωμεν χρῆσθαι εὖ*? Wozu ferner die Zeit damit vergeuden, die Ideen der modernen Klassiker in die Seelen der Schüler hineinzuarbeiten, wenn aller Unterricht nichts weiter bezweckt, als für eine siegreiche Konkurrenz auf dem Gebiete des Handels und der Industrie mit dem erforderlichen Wissen auszurüsten? Wie dem aber auch sein mag, das Buch verdient aufmerksam gelesen zu werden: es ist das Werk eines geistvollen, klarsehenden und kenntnisreichen Mannes. Dazu gesellen sich hohe formelle Vorzüge. Man darf also darin

einen bemerkenswerten Beitrag zur Entfesselung des modernen Geistes erblicken. M. Frary ist ein freier Denker, der sich durch Autoritäten nicht blenden läßt und ganz und gar nicht dazu angethan ist, auf die Worte eines Meisters zu schwören. Gleichwohl behaupte ich, daß jene „positive Philosophie" A. Comtes, von der er selbst sagt, daß sie von Tag zu Tag mehr Eroberungen mache in Frankreich, nicht ohne Einfluß auf seine Gedankenwelt gewesen ist. A Comte rechnet es ausdrücklich zu den Aufgaben seiner Philosophie, eine allgemeine Umgestaltung des Unterrichtssystems anzubahnen (présider à la refonte générale de notre système d'éducation), damit an die Stelle der theologischen, metaphysischen, und litterarischen Erziehung eine positive Erziehung trete.

Ein angesehener französischer Schulmann, der im Namen einer langen Erfahrung spricht, G. A. Heinrich, Le procès du latin. Observations sur le livre de M. Frary, wirft dem Buche M. Frarys vor, es ziele auf den Effekt und schädige das Ansehen des Lehrerstandes. So schlimm als man nach diesen Buche glauben sollte, stehe es nicht mit dem klassischen Unterricht in Frankreich. Werde nicht dem Griechischen fast ebensoviel Zeit gewidmet als dem Lateinischen? Mit welchem Rechte könne man also sagen, es sei schon tot? Wie könne das Latein daran schuld sein, wenn der französische Handel zurückgeht? Die klassischen Studien herrschen ja doch auch in Deutschland und England; ja in Nordamerika wird selbst in Mädchenschulen Latein getrieben. Wenn wir auf Latein und Griechisch verzichteten, durchschnitten wir die Wurzeln unserer Kultur.

Keine moderne Sprache biete für die Bildung des Kopfes wie für die sittliche Erziehung so große Vorteile auch heute, wie die alten Sprachen. Das Deutsche sei dem Franzosen fremdartig und, ohne das Lateinische und Griechische betrieben, seiner Eigenart gefährlich. Etwas anders stehe es allerdings mit dem Englischen. Aber die alten Sprachen und Litteraturen allein seien doch rein menschlich, keusch und unanstößig für die Jugend, erweiterten den Horizont und böten einen Platz ruhiger Sammlung. Überdies schaffen sie einen Einigungspunkt für die gebildete Welt in Europa. Vor allem aber wird gegen die Tendenz dieser Pädagogik protestiert: Zweck der Erziehung sei nicht zum Erwerben möglichst geschickt zu machen, sondern zur Pflicht und Selbstentsagung zu bilden. Das aber lerne man vom Christentum

und vom Stoicismus. **Cette proscription des études libérales serait un Sedan intellectuel.** Ebenso nimmt sich M. Heinrich der Philosophie gegen M. Frarys Angriffe an. Diese entspreche einem unabweisbaren Bedürfnisse des jungen Mannes, und nur ein Phönix von Pädagoge werde die Geographie, wenn er sie nach M. Frarys Anleitung zur Encyklopädie erweitere, jene zusammenfassende Rolle der Philosophie spielen lassen können.

Seit zwanzig Jahren übrigens habe Frankreich eine den deutschen Realgymnasien ähnliche Schule, wie sie doch M. Frary wolle. Es sei das die Schöpfung des Ministers Duruy. Aber das Publikum wolle diese Schulen nicht. Man dränge sich nach wie vor zur klassischen Erziehung. M. Heinrich hat viele Jahre hindurch mit Schülern beider Kategorieen als Examinator zu thun gehabt und konstatiert, daß er die klassisch gebildeten Schüler geistig um vieles geschmeidiger gefunden hat. Den klassischen Unterricht selbst habe man in letzter Zeit auf M. Bréals Veranlassung, in Frankreich durch Herbeiziehung der Philologie und der vergleichenden Grammatik wissenschaftlich gestaltet und dafür die formalen Übungen beschränkt. Bis jetzt aber entsprächen die Resultate nicht recht den Erwartungen. Auch aus dieser Quelle flösse viel Unzufriedenheit.

Daß viele, ja sehr viele, selbst von denen, welche das ganze Gymnasium durchgemacht haben, die versprochenen Früchte der klassischen Saat nicht eingeerntet haben, werden auch die Freunde des Gymnasiums bereitwillig zugeben. Wir bedauern es ja selbst, daß unsere Klassen überfüllt sind und warnen so oft ehrgeizige Eltern, die wir mit ihren Kindern zu hohe Ziele verfolgen sehen. Wir rufen nicht: „Nur her zu uns! Hier wird jeder, wer es auch sei, am besten gefördert!“ Wir wehren vielmehr ab. Nicht an alle wendet sich das weltliche Evangelium der klassischen Bildung. Nur die klassischen Heißsporne werden die Beschäftigung mit den alten Sprachen als ein unfehlbares Universalmittel gegen die Dummheit und geistige Ungelenkheit anpreisen; wir anderen erblicken in diesen zu vollen und nie ausreichend von offenbar unzureichend Befähigten gesäuberten Klassen den Hauptgrund, weshalb wir uns selbst meist nicht genügen können. Nicht bloß sie selbst sind zu bedauern, diese Unglücklichen, welche durch die Bildungswut und das ehrgeizige Streben unserer Zeit da einem Ziele entgegengeschleppt und gestoßen werden, auf dessen Höhe sie, selbst

wenn sie unter Not und Mühe endlich angekommen sind, sich doch nicht halten können, sondern auch die anderen, welche, jahrelang zu Genossen dieser trägen Geistesarbeit gemacht, gleichfalls ihre Kraft nicht zur vollen Reife entfalten können. Eben weil es die Pflicht des Lehrers ist, sich dem Schritte des Schwächsten anzubequemen, wird dem ganzen Unterrichte bei der jetzigen Zusammensetzung unserer Klassen eine niederziehende Tendenz aufgezwungen. Es hat mit dem alten Satze des Pythagoras seine Richtigkeit: *Μὴ εἶναι πρὸς πάντας πάντα ῥητά.* Nur weil das Auge sonnenhaft ist, kann es, sagt Goethe, die Sonne erblicken. Glaubt denn der Landmann jeden Boden für jede Getreideart gleich geeignet? Und wenn er dann, der Not und den Verhältnissen gehorchend, ein edles Saatkorn einem ärmlichen Boden anvertraut, ist es da billig, dem Saatkorn und der Arbeit des Bebauers den ärmlichen Ertrag zuzuschreiben?

Wer sich mit unzureichender Kraft an geistige Aufgaben wagt, wird leider nicht immer durch dieses energische Ringen gestärkt. Aristoteles hat offenbar unrecht, wenn er sagt, sehr starke Sinneseindrücke stumpften die Sinneswerkzeuge ab, nicht so die sehr starken Geisteseindrücke; diese kräftigten stets. Wer kann sich also wundern, wenn man viele nicht erfrischt und gestärkt, sondern ermattet, nicht hellen Auges und heiteren Sinnes, sondern mürrisch und stumpf, nicht voll edlen Selbstvertrauens im Gefühl der gewachsenen Kraft, sondern voll Mißtrauen gegen sich selbst und mit eigenem Urteil sich nicht an das Einfachste wagend, von jener Ringstätte des Geistes zurückkehren sieht? Eine andere Frage ist diese, ob die Arbeit, welche das klassische Unterrichtsziel dem jugendlichen Geiste zumutet, selbst für eine glückliche Durchschnittsintelligenz nicht vielmehr eine ermüdende und die eigenen Anlagen niederdrückende, als heilsam stärkende ist, und ob die erreichten Erfolge selbst bei den ausreichend Befähigten jenem Opfer der ersten frischen Kraft und Lernbegierde wirklich entsprechen.

Was zunächst die Erfolge betrifft, so fehlt es leider an einem sichern, für alle gleich bequem und sicher zu handhabenden Maßstabe, man müßte denn in den Resultaten des Abiturientenexamens einen solchen Maßstab erblicken wollen. Zwar kann man nicht leugnen, daß die gesetzlichen Vorschriften über die schriftliche und mündliche Prüfung dem ganzen Unterrichte die Richtung weisen; aber dennoch

wäre es ein schlechter Unterricht, der alles auf dieses Ziel berechnen wollte und in der Schlußprüfung gewissermaßen aufginge, ohne einen unauflöslichen Rest zu lassen. Nur ein Teil des Gelernten läßt sich abfragen, wenn nämlich wirklich unterrichtet und nicht bloß abgerichtet worden ist, und wenn sich von dem übrigen auch wohl noch vieles dem Frage- und Antwortspiel fügen würde, so wäre es doch unklug, diese in der Hoffnung einstigen Aufgehens gepflanzten Samenkörner mit so schnöder Hast wieder zu entblößen, um zu sehen, ob sie schon zu keimen begonnen haben.

Die Verteidiger des Gymnasiums haben sich allerdings oft schwärmerischer Übertreibungen schuldig gemacht, welche zu widerlegen leicht war. Damit haben sie den Glanz des Bildungsideals, dem das Gymnasium zustrebt, in den Augen der großen Menge getrübt. Vor allem vergesse man doch nicht, daß früher sich im allgemeinen nur diejenigen, welchen Prometheus das Herz aus besserem Stoffe geformt hatte, der höheren Schule zuwandten, wegegen man jetzt massenweise die köstlichsten Früchte der Bildung pflücken möchte. Wenn heute von Schülern mit mangelhaften Fähigkeiten gesprochen wird, so meint man damit zunächst nur solche, deren Kräfte in augenscheinlicher Weise nicht einmal zu einer äußerlichen Aneignung des Pensums ausreichen. Wollte man nun aber auch noch alle die aussondern, welche mit einer biedern, gesunden, so zu sagen subalternen Intelligenz ausgestattet sind, ohne sich im übrigen irgendwelcher feineren geistigen Organe rühmen zu können, so würden unsere Gymnasien so zusammenschrumpfen, daß man aus mehreren eins machen könnte. Dies wird vermutlich auch das durchaus wünschenswerte Schlußresultat der jetzigen Schulkrisis sein: nicht mit Abschaffung des Gymnasiums wird der Streit zwischen dem Realismus und Humanismus enden, sondern mit dem Eingehen dieses oder jenes Gymnasiums und mit der Einrichtung immer zahlreicherer, mit immer reicheren Berechtigungen ausgestatteter Mittelschulen. Die heutigen Verhältnisse haben in der großen Masse der Lernenden das Verlangen erzeugt, mehr geistig in sich aufzunehmen, als sie sich assimilieren können, oder sie legen ihnen wider ihren eigenen Willen diese leidvolle Notwendigkeit auf. So erwerben sie denn, was sie sich doch nicht zu eigen machen können, und tragen das Erworbene, falls sie es nicht voll Unmut nach absolvierter Prüfung von sich

werfen, wie eine schwere Last bei sich herum, ohne dadurch klüger und besser geworden zu sein; die meisten der Lernenden potenzieren nicht ihre Natur, sondern nehmen statt der eigenen, an entwickelungsfähigen Keimen so reichen eine fremde und künstliche an, die wie ein verdorrtes Reis bald abfällt, weil sie sich nicht aus dem Stamme einer verwandten Natur mit frischem Lebenssaft speisen kann. Aber die wahre Kunst und die wahre Kultur ist ja nicht etwas der Natur Feindseliges, sondern nichts anderes als die volle, reiche und glückliche Entfaltung der Natur.

So hoch man auch den Einfluß eines verkehrt oder richtig geleiteten Bildungsstrebens auf das Gedeihen des Einzellebens wie des gesamten Volkslebens anschlagen mag, so ist doch zum Glück auch dies unbestreitbar, daß sich die Natur durch menschliche Willkür und Verkehrtheit von ihrer eigenen Tendenz nur leise abbiegen, aber nicht leicht in ihr Gegenteil verkehren läßt. Wo die Schule richtige und natürliche Wege wandelt, fördert sie mächtig die Anlage; wo sie verkehrten Zielen nachstrebt, wird sie teils durch die unbewußte Selbsterziehung des Zöglings, teils durch die kräftig mitwirkenden Erziehungsfaktoren des bunten Lebens fortwährend berichtigt und entkräftet. Das ist ein Trost, zugleich aber warnt es uns, in zuversichtlichem Tone einen guten Erfolg des Erziehungswerkes zu versprechen. Denn ebenso zahlreich als die Förderungen sind die Hemmnisse, die von außen kommen. Auf beide haben wir nur einen bedingten Einfluß, und wäre es selbst möglich, diese Schule des Lebens dem Schüler zu verschließen, wer könnte in vermessenem Pädagogendünkel so weit gehen, sie ihm verschließen zu wollen? Freuen wir uns darum dieser Bundesgenossenschaft, aber beobachten wir sie mit Mißtrauen! Ein weiter Zwischenraum trennt überdies das Wissen und Erkennen vom Wollen und vollends vom sichern, unentwegbaren Wollen des Guten und Richtigen. Keine Kunst des Lehrers kann also dem Zöglinge bis zu seinem Abgange von der Schule zum Ideal seiner Persönlichkeit verhelfen, es müßte denn jenes Ideal der harmonischen Plattheit sein, über welches Fr. Schlegel in seinem Aufsatze über Lessing spottet. Es irrt der Mensch, so lang er strebt. Wir suchen seinem Geiste „die dauernde Stimmung der Empfänglichkeit und Angeregtheit zu geben." Das wird auch seinem Wollen die Richtung geben. „Aus einem reichen, angeregten Geistesleben führen der Wege

zum Herzen mehr, als aus einem armen, trägen.“ Aber von dem erreichten Ziele ziemt es uns stets bescheiden zu reden. „Der Endpunkt der Schule soll ihm Ausgangspunkt weiterer Entwickelung werden.“ Was bliebe ihm sonst auch zu thun übrig? Sich selbst zu erziehen und zu bilden ist die höchste Aufgabe auch des nachfolgenden Lebens.

Erwägt man den stets unsichern Erfolg alles Bildungsstrebens, so muß es dem unbefangenen Blicke allerdings zunächst bedenklich erscheinen, so angestrengte Kraft während der fruchtbarsten Jahre des Lebens mit Vernachlässigung des Naheliegenden und direkt Verwertbaren dem Studium der alten Sprachen und der alten Kultur zu widmen. Erinnert man sich ferner an den Herderschen Satz, daß alle echte Entwickelung eine den Gesetzen der eigenen Natur gemäße sein muß, so stutzt man noch mehr. Droht uns nicht selbst im Falle eines glücklichen Gelingens der empfindlichste Verlust? Unsere nationale und moderne Seele sollen wir unentwickelt lassen und in schwerer Geistesarbeit dafür die Seele eines fernen, fremden Volkes eintauschen, mit welcher wir Gefahr laufen unserer anders gearteten Gegenwart wie Fremdlinge gegenüberzustehen? Und doch warten unser so viele Aufgaben, daß wahrlich mehr als die Hälfte unseres Geistes dazu nötig scheint. Nur wenn sich nachweisen läßt, daß es kein zuverlässigeres Mittel giebt, uns zum Verständnis unserer selbst und zur Erfüllung unserer Natur zu verhelfen, als der Umweg durch die alten Sprachen, kann jener Schein von Widersinnigkeit als verscheucht gelten.

Es gab eine Zeit, wo die Kraft der klassischen Bildung in der ersten Begeisterung für die entdeckte Herrlichkeit des echten Altertums und für die bewunderungswürdige Strenge und Gesetzmäßigkeit der lateinischen Sprache so überschätzt wurde, daß man überhaupt eine normale Entwickelung des menschlichen Kopfes ohne das Studium der lateinischen Sprache wenigstens für unmöglich hielt. So urteilte z. B. der Philosoph Fichte, fortgerissen von seiner konstruierenden Rhetorik. Das war auch die Meinung des edlen Thiersch und manches anderen streng rechtgläubigen Philologen. Allerdings behaupte ich, selbst auf die Gefahr hin trivial zu erscheinen, daß auch ein bloß elementarer Kursus in der lateinischen Grammatik für jeden eine herrliche Geistesgymnastik ist; aber der großen Menge der

Lernenden, für die es sich gar nicht um eine einstige aristokratische Kultur des Geistes handelt, kann durch einen weniger schweren und ihnen näher liegenden Unterrichtsstoff ein für sie durchaus ausreichender und dabei nachhaltigerer Erfolg gesichert werden. Andrerseits kann sich auch das Genie den großen Umweg durch die alten Sprachen ungestraft ersparen. Ihm ist eben möglich, was gewöhnlichen Sterblichen selbst von guter Befähigung nicht möglich ist, nämlich Homer, Sophokles, Plato, Horaz aus Übersetzungen kennen zu lernen. Sein für alles echt Menschliche empfängliches Ahnungsvermögen läßt ihn mit Blitzesschnelle Geheimnisse entdecken, die andere mit philologischen Hebeln und Schrauben ihrem Autor nicht abzuzwingen vermögen; ja selbst ohne alle Berührung mit dem Altertum würde sein ideenhaftes Auge das ewig Bedeutsame der alten Kultur allenfalls auch unter den modernen Einkleidungen wiedererkennen. Oder ist uns Goethe, der wenig Latein und ganz wenig Griechisch wußte, nicht ein wahrer Offenbarer antiker Denk- und Empfindungsweise geworden? Kann sich irgendein Philologe rühmen, mit all seiner Sprachkenntnis, tiefer in das Wesen des Altertums herabgestiegen zu sein? Hat er die Alten nicht sogar besser verstanden als der ihnen auch verwandte und dabei philologisch geschulte Lessing? Für die Höherstrebenden jedoch, welche nicht mit der genialen Leichtigkeit jener wenigen Auserwählten auf Andeutungen hin sich die freie und edle Menschlichkeit der alten Kultur aneignen können, andrerseits aber Geschmeidigkeit und Selbständigkeit genug besitzen, um im langjährigen, angestrengten Ringen mit den nicht bloß fremden, sondern fremdartigen alten Sprachen die Keime eigener Vorzüge nicht absterben zu lassen, für diese, sage ich, wird auch heute das Erlernen der alten Sprachen, wenn es nach vernünftigen pädagogischen Grundsätzen geleitet wird, während der Knaben- und Jünglingsjahre die beste Hauptnahrung bleiben. In gewissem Sinne wird sie das allerdings der heutigen Zeit entfremden, aber doch nur dem Körper unserer Zeit, während das Innerliche und Substanzielle, das sich im Wechsel der Zeiten zwar nicht durchaus gleich bleibt, aber doch, soweit wir auch zurückblicken mögen, im Vergleich zur Wandelbarkeit der Oberfläche nur geringe Veränderungen erlitten hat, ihrem Verständnis auf diesem Wege näher gerückt werden wird als auf irgendeinem andern. Der Realist antwortet freilich auch heute, was Antisthenes seiner Zeit

dem Plato antwortete: Ἄνθρωπον ὁρῶ, ἀνθρωπότητα δὲ οὐχ ὁρῶ. Wir aber, die Humanisten, kennen mit den Weisesten und Besten aller Zeiten kein interessanteres und würdigeres Problem des Nachdenkens, keines auch, das zum Lohn für treue Ergebenheit so sicher das Eigenste in unserer menschlichen Eigentümlichkeit erstarken und reifen läßt als eben diese ἀνθρωπότης.

Die von den Idealisten mit Geringschätzung behandelte Wirklichkeit ist nun aber nach der idealistischen Lebensauffassung selbst nichts anderes als die in die Erscheinung getretene Idee, wenn auch stets eine getrübte und nicht zur Vollkommenheit herausentwickelte. Deshalb pflegt sich der echte Idealismus früher oder später mit dem Leben auszusöhnen; ja diese zuerst verachtete Wirklichkeit wird ihm lieb und ehrwürdig, sobald er sie als das Arbeitsfeld zu betrachten gelernt hat, auf welchem er den in den Jahren stillen Reifens geahnten und geschauten Ideen einen möglichst reinen Ausdruck geben soll. Auch die praktischen Römer, denen lange Zeit alles überflüssig, ja schädlich zu sein schien, was für die Geschäfte des öffentlichen Lebens nicht direkt tauglich machte, betrachteten alle Geisteskultur mit mißtrauischen Augen und wollten deshalb den Einfluß der Schule nicht länger dauern lassen, als durchaus nötig schien: in der Schule des Lebens selbst sollte der junge Römer einen höheren und besseren Kursus durchmacheu, um die weltfremde Blödigkeit und auch Unwahrheit, welche sich im Schatten der Schule seiner bemächtigt hatten, wieder abzuschütteln. Man hüte sich jedoch zwei äußerlich ähnliche, im Grunde aber durchaus verschiedene Gemütszustände mit einander zu verwechseln. Die lebensvollsten Schöpfungen der wahren Kunst werden zunächst von allen mit eben solcher Deutlichkeit als etwas von der Wirklichkeit Abweichendes und in den Rahmen der täglichen Verhältnisse nicht Einfügbares empfunden, als die blutlosen Schatten und rosenfarbenen Truggestalten des falschen Idealismus. Nur zu leicht greift auf allen Gebieten der ehrlich Strebende statt nach der Vollkommenheit nach der daneben liegenden Verkehrtheit, durch den Schein der Ähnlichkeit und durch die stärker ausgeprägten Züge derselben getäuscht. Decipimur specie recti — professus grandia turget. Aber soll man wegen des möglichen Irrtums überhaupt darauf verzichten, über das gefahrlose Gewöhnliche hinauszustreben? Durch Irrtümer führt der Weg zur Wahrheit. Wessen Kräfte nicht aus-

reichen, um, siegreich mit den Mühen dieses steilen Weges ringend und im Kampfe erstarkend, den Gipfel der wahren Menschenbildung zu erklimmen, der bleibe vorsichtig in der Ebene. **Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras.** Besser ein einfacher, aber natürlich gereifter Sinn, als so ein verunglücktes Zwitterwesen, welches das Naheliegende verloren und das in der Ferne Liegende nicht erreicht hat, welches sich für die Erde zu gut dünkt und für den Himmel doch nicht reif ist. Soll der Gefahr einer weit verbreiteten Verschrobenheit und Unzufriedenheit vorgebeugt werden, so müssen dieser Majorität der Durchschnittsmenschen sich Schulen öffnen, welche sie ohne schwächende Überanstrengung ihre Natur erfüllen helfen und sie ohne zu weite Umwege mit dem Leben und der Gesellschaft, inmitten derer sie zu wirken haben werden, bekannt machen. So wird dem Staate ein Heer treuer und verständiger Arbeiter erstehen, welche auf dem Gebiete des Handels, der Industrie und der Verwaltung seine Ehre und seinen Wohlstand kräftig zu fördern imstande sind.

Damit aber die Aufgabe der allgemeinen Erziehung für erledigt halten, hieße auf den Adel der menschlichen Natur verzichten. Die unvermeidlichen Auswüchse und die großen Gefahren des höheren Bildungsganges berechtigen uns nicht, überhaupt damit zu brechen. Es ist dem Menschen eingeboren und das königliche, eigenste Vorrecht seiner Natur, über die nächsten, unabweisbaren Bedürfnisse mit seinem Sehnen und Denken hinauszueilen, nicht in der Gegenwart aufgehen zu wollen, rückwärts die Vergangenheit zu durchmessen und seinen Blick in die Weiten einer fernen Zukunft zu senden. Es ist ihm ein unabweisbares Bedürfnis, nach dem Woher und dem Wohinaus zu fragen und auch den Kern seines eigenen Wesens erfassen zu wollen. Oder ist es nur eine vornehmere Form der Neugier, ist es nur, um die lästige Leere seines Innern auszufüllen, wenn er so gerne dem Worte des Dichters und der Kunde von fernen Völkern, fernen Zeiten lauscht? Wer heute nur in der Gegenwart oder in einer dieser Gegenwart sehr nahe liegenden und im Denken und Empfinden ungefähr gleichen Vergangenheit lebt, wird, falls er nicht zu jenen verschwindend wenigen Genialen gehört, von tausend Fäden des Irrtums umsponnen, sobald er sich mit seinem Denken und Wollen über eine sehr bescheidene Höhe hinauswagt. Trägt jene höhere Auffassung des Lebens auch nicht direkt dazu bei, den Handel und die Industrie

zu beleben, den Nationalwohlstand und die militärische Widerstandskraft zu mehren, die Angelegenheiten der Stadt und des Staates umsichtig zu ordnen und zu leiten, so ist sie doch darum kein überflüssiger Luxus, kein eitles, schöngeistiges Spiel. Sie breitet nicht bloß Glanz und Helle über das Leben, sondern läßt auch ihren Gewinn durch tausend Kanäle in den Volkskörper zurückströmen und bewirkt so ein allmähliches Steigen des geistigen und sittlichen Durchschnittsniveaus.

Man erwidert nun den Verteidigern des humanistischen Gymnasiums, diese so gerühmten Kulturvölker des Altertums, vornehmlich die Griechen, seien doch den Instinkten ihrer eigenen Natur folgend und ohne Umweg zu jener viel bewunderten reinen und vollen Menschlichkeit gelangt. Weshalb sollten wir so gering von uns denken, uns das nicht auch zuzutrauen? Hat sich denn die Sonne seitdem verfinstert? Sind denn die Quellen der Offenbarung jetzt verstopft? Können wir uns denn nur noch an fremdem Feuer wärmen, nur noch mit fremdem Auge sehen lernen? Für uns Deutsche zumal, die wir aus übergroßer Bescheidenheit und in bedauerlicher Unkenntnis unserer Vorzüge aus dem Nachahmen bisher noch nicht herausgekommen seien, findet man es jetzt, wo wir politisch mächtig geworden sind, endlich an der Zeit, das geistige Joch eines überlebten, uns nicht mehr fördernden, sondern hemmenden Klassizismus abzuwerfen. Wie teuer müßten überdies jene Kenntnisse bezahlt werden, und wie schnell gingen sie wieder verloren!

Ich will gern einräumen, daß für die große Menge selbst der Höhergebildeten die Kenntnis der alten Sprachen und die vielleicht gewonnene Vertrautheit mit den Hauptwerken der römischen und griechischen Litteratur sich heute nicht mehr als dauernder Besitz für das Leben festhalten läßt. Die Ansprüche auf allen Gebieten sind so hoch, daß kein anderes Interesse sich daneben behaupten kann. Wenn es also auch nicht hinweggeleugnet werden kann, daß das Altertum nur selten heute in dem Gedankenkreise derer, welche das Gymnasium durchgemacht haben, noch einen ehrenvollen Platz einnimmt, so ist es doch übereilt, daraus zu schließen, daß die jahrelange Arbeit der Schule in der Mehrzahl der Fälle vergeblich gewesen sei. Alle Kenntnisse fallen der Zeit zum Raube, und wenn man sich sträubt einzugestehen, daß für die, welche für das Gymnasium überhaupt geschaffen waren und nicht gar zu ungeschickt unterrichtet worden sind, eine Erhöhung

der Kraft geblieben sein muß, so verlangt die Billigkeit, daß man auch für die anderen Schulen das gleiche trostlose Resultat einer absoluten Nutzlosigkeit proklamiert. Auch das beste Gedächtnis läßt allmählich alles entweichen, was durch keine Veranlassung des Lebens und des Berufs aufgefrischt und erweitert wird. Weshalb aber sollten die Gymnasialkenntnisse schneller schwinden als tausend andere, schon in den unteren Klassen einfacher Schulen mitgeteilte Dinge, an welche kaum je durch die Vorgänge des täglichen Lebens eine Erinnerung geweckt wird? Man wird freilich weiter einwenden, daß jenes Bild der klassischen Vollkommenheit doch in den Augen derer, welchen man es jahrelang vorgehalten habe, nicht von so gar gewinnender Schönheit sein müsse, weil sie es sonst auch ohne besondere Aufforderung von Seiten ihres künftigen Berufs wie ein heiliges Palladium hüten würden. Sie sind allerdings heute selten, sie, die fern von der Schule, als Männer noch, sehnsüchtig, wie Iphigenie im Scythenlande, das Land der Griechen mit der Seele suchen. Aber sollte dies wirklich beweisen, daß das Altertum den Vorzügen des modernen Lebens gegenüber seine anregende Kraft nicht mehr behaupten kann? Die pietätlose Hast, mit welcher man die Erinnerungen an die Schule entweichen läßt, ist vielmehr ein trauriges Zeichen der Zeit überhaupt: der Reichtum und die Mannigfaltigkeit der täglichen Eindrücke und Pflichten gestattet uns den Kultus unser eigenen Vergangenheit nicht mehr. Nur Männer von ganz energischer Bewältigungskraft haben noch Zeit übrig, die angefangenen Fäden weiterzuspinnen oder auch nur das Erworbene festzuhalten und gelegentlich in stillem Nachdenken zu vertiefen; selbst die Männer der Wissenschaft haben so viel zu thun, um nur auf ihrem Spezialgebiete auf dem Laufenden zu bleiben, daß sie für die eigentliche Bildung ihrer selbst nur wenig Zeit und Interesse erübrigen können. So hat man sich gewöhnt, eine Aufgabe, welche die private Hauptarbeit des ganzen Lebens sein müßte, als mit den Knabenjahren abgeschlossen zu betrachten. Die Last der eigentlichen Geschäfte und die Fülle der in ununterbrochenem Strome sich darbietenden geistigen Anregungen, denen man nicht ausweichen kann, gestattet kein ruhiges Ausklingen, kein Wiederaufnehmen, kein Anknüpfen. Unser Reichtum selbst droht uns arm und flach werden zu lassen, wir leben wie Sklaven in unserem freien Jahrhundert.

Höher aber als die politische Freiheit, höher auch als jene, welche Herzog Alba Egmont gegenüber als des Freisten Freiheit bezeichnet, steht jene andere, welche uns gestattet, unseres eigenen Innern uns zu erfreuen und das herangezogene Fremde in ruhiger Arbeit uns zu assimilieren und so in wirklichen Besitz umzuwandeln.

Daß die klassische Bildung aber heute die Höherstehenden wie ein niederziehendes Gewicht verhindere, mit unbefangener Leichtigkeit ihre Ziele zu verfolgen, und auch nach dem Abgange von der Schule dauernd fortfahre entfremdend zu wirken und an einem geschickten Ergreifen der Gegenwart zu verhindern, kann durchaus nicht zugegeben werden; im Gegenteil muß man sich wundern, wie wenig es der ganzen Denkweise der heutigen Gebildeten anzumerken ist, daß sie durch die Schule des Altertums gegangen sind. Darf man jenen Gewinn auch als einen unverlierbaren betrachten, den ihnen die langjährige Beschäftigung mit dem edelsten und fruchtbarsten Lehrobjekte durch Schulung ihres Denkens gebracht hat, so ist es doch zu verwundern, daß die alte Kultur in der Seele dieser Schüler im allgemeinen heute keinen Niederschlag hinterläßt und in keiner recht erkennbaren Weise beiträgt, Klarheit, Bewußtsein und Weihe in ihre Lebensauffassung zu bringen. Sollte wirklich die moderne Seele schon so erstarkt sein, um im Nu alle anders gearteten Zuflüsse zu neutralisieren? Ich glaube nicht, daß dies der Grund ist. Ein mit voller Klarheit erfaßtes Bild, ein in der Tiefe erfaßter Gedanke hat eine zähe Widerstandskraft und wird oft zu einem wahren Leuchtturm an der klippenreichen Küste des Lebens. Die Potenzierung der geistigen Kraft aber ist schwer zu konstatieren. Schon im Interesse seiner Selbsterhaltung also sollte das Gymnasium des realistischen neunzehnten Jahrhunderts es sich angelegen sein lassen, seinen Schülern auch Gedanken und Anschauungen in die Seele zu arbeiten, welche von diesen selbst als *κτήματα ἐς ἀεὶ* empfunden werden können. Nach dieser Seite hin muß mehr geschehen, wenn sich das Gymnasium siegreich behaupten soll.

Nichts liegt mir ferner, als hiermit der Einschränkung des grammatischen Unterrichts das Wort reden zu wollen. Die Grammatik ist, zur Hälfte durch die Pedanterie und Ungeschicklichkeit vieler ihrer Verkünder, halb auch durch die Übertreibungen eines an sich richtigen Unterrichtsprinzips, in eine unverdiente Mißgunst geraten.

Allerdings ist es ein großer Fortschritt unserer Pädagogik, daß sie jetzt nicht mehr als das Höchste, sondern nur als Mittel zu etwas noch Höherem betrachtet wird; aber schon, finde ich, ist man über die vernünftige Mitte nach der entgegengesetzten Seite hinausgegangen und opfert in den unteren und mittleren Klassen einen Teil ihrer segensreichen Wirkungen zu Gunsten oft von Realien, deren Bildungswert, nicht bloß für diese Stufe, sondern überhaupt, auch an dem Hauptziele des Gymnasiums gemessen, doch sehr gering erscheint. Zwischen einer nur grammatische Zwecke verfolgenden Betreibung der Lektüre und zwischen der entgegengesetzten, welche nur auf Durcharbeitung des Inhaltes gerichtet ist, liegt eine dritte in der Mitte. Je weiter nach unten, desto mehr muß die Grammatik herrschen, so jedoch, daß ihrem abstrakten Geiste durch fortwährende Beispielbildungen, die sich in den Gedankenkreis des Schülers einfügen, ihn durcharbeiten und erweitern, das Jugendfeindliche genommen wird. Je weiter nach oben, desto mehr tritt sie zurück: nunmehr gebührt es sich, eine volle und glückliche Ausnutzung des Gelesenen sich zum Ziel zu setzen, so jedoch, daß an Stelle der entlassenen Grammatik die Synonymik, Stilistik, Ästhetik zur Würdigung der Form und damit zum tieferen Erfassen des Inhaltes zur Hülfe gerufen werden. Wenn das Gymnasium aber erst anfängt sich der Grammatik zu schämen, sich in der allernotdürftigsten Weise mit ihr abzufinden und sie als etwas leider Gottes für seine höheren Ziele nicht ganz zu Entbehrendes zu behandeln, so liefert es damit eine wichtige Position, die sich auch heute noch in ungeschwächtem Verteidigungszustande befindet, vorschnell den Gegnern aus, und der Anfang vom Ende ist da. Man fahre fort die Pedantereien der Grammatiker zu bekämpfen, aber die Grammatik selbst bleibe uns doch etwas Ehrwürdiges. „Die Grammatik“, sagt Teichmüller (Pädagogisches, Dorpat 1881, S. 24), „ist das Fundament, der Eckstein, die Säule, die Krone des Gymnasiums, und höher Gebildete unterscheiden sich vom Volke hauptsächlich dadurch, daß sie mit grammatischem Bewußtsein sprechen, d. h. daß sie nicht bloß unbewußt denken, sondern das Denken selbst zum Gegenstand des Denkens gemacht haben, soweit dies durch die Sprache und ihre Form möglich ist. Selbst die Mathematik steht als Bildungsmittel in dieser Beziehung weit zurück.“ Dieses Lob ist wohl etwas zu stark, wirkt

aber herzstärkend in einer Zeit, wo man aufhört zwischen öder Pedanterie und einem scharfen Betreiben der Grammatik einen Unterschied zu machen. Das der richtig betriebene grammatische Unterricht eine Marter sei, leugne ich. Im Gegenteil fühlt sich der Schüler klüger und klarer dabei werden. Dies aber ist das wahrhaft Förderliche und Genußreiche aller geistigen Thätigkeit.

So hoch aber auch dieser formale Gewinn, allem zum Trotz, was über die formale Bildung von den Realpädagogen gespottet worden ist, angeschlagen werden muß, so ist es doch eine berechtigte Forderung, daß das Gymnasium zum Lohne für so große Anstrengungen auch einen nicht zu leicht verwehbaren und, wenn nicht direkt, so doch indirekt fruchtbaren Gedankenvorrat seinen Schülern mitgebe. Wenn diese segensreiche Wirkung häufig vermißt wird, so hat man den einen Grund davon allerdings in der oben beleuchteten Ungunst unserer Zeit zu suchen, welche teils dem einzelnen in seiner Stellung eine so schwere Arbeitslast auferlegt, daß ihm zur Pflege der in der Jugend gelegten Bildungskeime keine Zeit und Sammlung übrig bleibt, teils auch durch den bunten Reichtum ihrer Geistesschätze fortwährend zu Neuem lockt und so eine wahrhaft fördernde, beseligende und belebende Vertiefung in das schon Erworbene immer seltener werden läßt. Wie wenige können sich heute rühmen mit diesem oder jenem Buche eine wirkliche Freundschaft geschlossen zu haben! Und doch sind dies die edelsten Freundschaften, wie sie auch in hervorragendem Grade die Kraft besitzen das Leben lebenswert zu machen! Mehr noch als damals ist heute Goethes Spott berechtigt. „Zwar sind sie an das Beste nicht gewöhnt, allein sie haben schrecklich viel gelesen.“ Besonders glücklich charakterisiert Seneca diese Gefahr: „Nusquam est, qui ubique est. Vitam in peregrinatione exigentibus hoc evenit, ut multa hospitia habeant, nullas amicitias. Idem accidat necesse est his, qui nullius se ingenio familiariter applicant, sed omnia cursim et properantes transmittunt“.

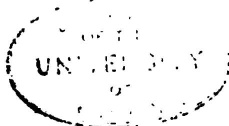
Aber aus diesen Gründen allein erklärt es sich doch nicht, daß gebildete Männer von heute so selten Erinnerungen an das Altertum in sich aufsteigen fühlen und deshalb leicht auch in die schmähenden Reden mit einstimmen, die in allen Blättern und Blättchen jetzt gegen das Gymnasium geschleudert werden. Zu einer eigentlichen

Herrschaft über die alten Sprachen, und wäre es auch nur zum Zwecke des wirklichen Lesekönnens, glaubt man heute, wo auch andere Objekte als Hauptobjekte betrachtet werden sollen, dem Schüler nicht mehr verhelfen zu können. Dafür bietet man ihnen genauere Sacherklärungen. Früher, als wenigstens aus der römischen Litteratur der Schüler ein größeres Stück bewältigte, konnten die Schriftsteller mehr durch ihren eigenen Geist wirken, als dies bei der heutigen Beschränkung der Lektüre möglich ist. Dieser große Mangel kann nur durch ein klares Erfassen der bei der Erklärung zu verfolgenden Ziele ausgeglichen werden. Ich behaupte nämlich, daß man heute an den Gymnasien im allgemeinen, beeinflußt durch den Geist der Zeit und der Wissenschaft selbst, gar nicht das Wesentliche und eigentlich Bildende bei der Erklärung der alten Schriftsteller in den Vordergrund des Interesses stellt. Vor allem was öffentlich und körperhaft ist und einem Ereignis ähnlich sieht, imponiert unserer Zeit; wenig geschärft ist heute der Blick für die innern Zustände und für das ewig Bedeutungsvolle des individuellen Lebens. Früher war man darauf aus, sich in hervorragende Charaktere zu vertiefen, in denen sich das Wollen und Denken der Alten ganz besonders glücklich verkörpert zu haben schien. So drang man wirklich in die Seele des Altertums ein, während die heutige Behandlung es sich mehr angelegen sein läßt, auf einem kleinen Teile der Oberfläche jedes Körnchen gewissenhaft abzusuchen. Welche von beiden Behandlungsweisen einen größeren pädagogischen Wert hat, kann keinen Augenblick zweifelhaft sein. Das Altertum scheint darum heute euch alle erhellende und erwärmende Wirkung eingebüßt zu haben, während es der früheren Zeit, die allerdings durch moderne Lichtstrahlen in ihrer Wirkung weniger gehemmt wurde, es doch wirklich ohne alle Überanstrengung gelang, etwas von der Seele des Altertums bloßzulegen und dadurch Liebe und Enthusiasmus zu entzünden. Charakteristisch ist in dieser Hinsicht die Äußerung des ganz antik gesinnten Montaigne, auf das Jahr der Zerstörung Karthagos käme nichts an, aber die Charaktere Hannibals und Scipios seien einzuprägen. Im Gegensatz dazu scheint die heutige Schwärmerei für quellenhaft beglaubigte und der Zeit nach gesichtete Thatsachen alle psychologischen und ethischen Erörterungen als schöngeistigen Quark zu betrachten, der nur in höheren Töchterschulen an seiner Stelle sei. Wie könnte

man Plutarch sonst so mißachten, ihn, den Freund der Jugend nicht bloß, sondern auch der besten Geister früherer Zeiten, ihn, an dem sich auch Schillers edle Jugendbegeisterung entzündet und genährt hat? Wie könnte man auch einen Schriftsteller wie den Quintus Curtius, der viel Anklänge höchster Eigenschaften besitzt und diese Eigenschaften gerade bis zu der Stufe entwickelt zeigt, wo sie die Phantasie und den Geist der Jugend sympathisch berühren, dem Cäsar opfern, der in anderer Beziehung von unschätzbarem Werte ist, dessen politische und militärische Nüchternheit aber wie etwas ganz Fremdes an den Geist der Jugend herantritt? Auch bei der Erklärung Ciceros läßt man sich von dem gleichen Grundsatze leiten, als Frucht der gemeinsamen Bemühungen gewissermaßen eine aus dieser Quelle hergeleitete Geschichte eines kurzen Zeitraums mit allen einzelnen Ereignissen zu gewinnen, während man doch vielmehr das interpretierte Litteraturwerk als eine lebendige Stimme betrachten sollte, welcher mit Verständnis lauschend, man das Wehen einer fremden, ganz anders als die unsrige, eingekleideten Zeit vernehmen und so durch die Vergleichung sich selbst sowie die Erscheinungen der Gegenwart tiefer erfassen lernen könnte.

In Übereinstimmung mit der herrschenden Tendenz des heutigen Unterrichts giebt man den Reden Ciceros vor seinen rhetorischen und philosophischen Schriften den Vorzug. Hochverdiente Männer, denen offenbar das Gedeihen der Gymnasien sehr am Herzen lag, haben ihre ganze Autorität aufgeboten, um die Wahl der Lehrenden nach dieser Seite hin zu lenken. Ich fürchte nicht einen zu starken Ausdruck zu gebrauchen, wenn ich behaupte, daß es der Weg des Todes ist, den das Gymnasium da betreten hat. Wie kühl redet Eckstein von Ciceros philosophischen Schriften, wie nachdrücklich empfiehlt er die Reden, welche für die Geschichte Roms oder für die Geschichte Ciceros von Bedeutung seien! Ausgeschlossen aber will er vom Gymnasium sehen (Lat. Unterricht S. 635) die Rede pro Archia poeta z. B. und die pro Roscio Amerino, d. h. zwei Reden, welche vor allen andern eindringlich zu dem Schüler reden. Was die letztere Rede auszeichnet und für das Studium unserer Jugend ganz besonders geignet erscheinen läßt, ist die sittliche Wärme und Wahrheit, mit der Cicero seinen Klienten verteidigt. Kühn bleibt das Unterfangen des jungen Redners immerhin, wenn auch das Wagnis nach

allseitiger Aufklärung der Verhältnisse heute etwas weniger groß erscheint als früher. „Der jugendliche Cicero“ sagt Halm (S. 13) „erscheint in ihr noch ganz im Gewande der Unschuld; die tiefe Überzeugung von der Gerechtigkeit seiner Sache hebt und belebt seinen Ausdruck.“ Cicero selbst, auf der Höhe der Technik angelangt, urteilte etwas kühl über diese glänzende Erstlingsrede. Wirklich geschmacklose Überladungen aber sind nur wenige darin, und die starke Anspannung des Ausdrucks, entspricht recht gut der Größe des Gegenstandes. Eckstein will sie aber von der Schule ausschließen, weil es eine rein privatrechtliche Rede sei, d. h. weil sich nichts Erkleckliches aus dieser Quelle gewinnen läßt, um die an Bildungselementen so arme und dem jugendlichen Sinne so wenig sympathische politische Geschichte dieser paar Jahre kennen zu lernen. Stellt andrerseits die berühmte Sestiana, von der Nägelsbach (Gymnasialpädagogik, S. 123) im Tone höchster Feierlichkeit redet, stellt die nicht minder warm empfohlene Rede pro **Murena**, von der Hirschfelder (Zschr. f. G.-W. 1873 S. 251) sagt, sie verdiene in Prima mehr gelesen zu werden als alle philosophischen Schriften, Verhältnisse dar, die würdig sind, mit Aufbietung der Hauptkraft eines ganzen Semesters dem Schüler in voller Tagesklarheit gezeigt zu werden? Ich bestreite überhaupt, daß Ciceros Reden recht lebendige Zeitgemälde sind: statt Porträts bieten sie Karikaturen, statt treuer Schilderungen von Zuständen effektvolle und auf bestimmte Absichten berechnende Darstellungen. Die Rede pro **Archia poeta** andrerseits ist für die Geschichte Roms allerdings von geringer Bedeutung und so gut wie bedeutungslos für die Geschichte Ciceros; aber dennoch halte ich sie für die Schulrede *κατ' ἐξοχήν*. Aus beredtem und berufenem Munde tönt hier dem Schüler das Lob der humanen Bildung, zu welcher ihm der Verkehr mit den Geisteswerken des Altertums verhelfen soll. Ist das alles auch **extra causam**, so handelt es sich doch dabei um einen großen, ewig interessanten Gegenstand. Wie schön und wahr ist ferner der Enthusiasmus, mit welchem hier von den Wissenschaften, von der Poesie, von dem Ruhme geredet wird! Dem Manne, der auf der Höhe der modernen Bildung steht, genügt vielleicht diese Behandlung der geistigen Interessen und des Ruhmes nicht: für den Jüngling kann man sich nichts Anregenderes und Stärkenderes denken als eine so warme, stolz



steigende, überall vom festen Glauben an die Macht des Guten und Schönen durchwehte Darstellung in einer so fein und dem römischen Geiste durchaus gemäß gestalteten Sprache. Bedeutungslos ferner mag diese Rede sein für die äußere Geschichte Ciceros: sie ist aber durchaus nicht bedeutungslos für die Erkenntnis seines innern Lebens. Verlohnt es sich denn nicht, daß der Schüler erfahre, was Cicero unter remissio humanissima et liberalissima versteht? wie er über das Verhältnis von natura und doctrina dachte? welches in seinen Augen das Ideal menschlicher Entwickelung war (illud nescio quid praeclarum ac singulare)? welche Bedeutung er der Poesie beimaß für die menschliche Bildung im allgemeinen und für die Bildung des Redners im besonderen? Und verlohnt es sich nicht, dieser Verherrlichung des Ruhmes nachzudenken? Hängt diese Rede auch nicht mit den großen Ereignissen aus Ciceros Leben zusammen, so wirft sie doch ein helles und freundliches Licht auf die treibenden Hauptkräfte von Ciceros Seele. Er bezeichnet seine Liebe zum Ruhm als nimis acer fortasse, verum tamen honestus. Die Liebe zum Ruhm galt ihm als der reinste Antrieb zur Tugend, und er konnte sich keinen sittlichen Adel ohne jene Liebe denken. Trahimur omnes studio laudis et optimus quisque maxime gloria ducitur. Unter dem Einflusse des Christentums hat sich allerdings ein höheres, über dieses Leben hinausreichendes Ideal der Sittlichkeit gebildet, von welchem sich bei den alten Philosophen nur Vorahnungen finden. Hier bei Cicero aber haben wir die natürliche, naive, menschliche Anschauung des in seiner Strebefreude und Erfolgsicherheit noch nicht geknickten Altertums, welche auch heute die natürliche Denkweise der Jugend ist.

Unser unspekulatives Zeitalter hat die unverkennbare Neigung auch am Altertum als *ἀδιάφορον* zu betrachten, was nicht ereignisartig ist. Eine politische Rede, und beträfe sie einen innerlich noch so unbedeutenden Vorgang, einen nichtssagenden Gesetzesvorschlag, wird heute höher gestellt als ein Buch, das über die Pflichten oder über das höchste Gut oder über die Freundschaft oder über die Gerechtigkeit oder über die Verachtung des Todes handelt. Daher kommt es, daß Ciceros Reden zu viel und seine philosophischen Schriften zu wenig gelesen werden. Wie kühl redet Eckstein (a. a. O. S. 641) selbst vom Cato maior und vom Laelius! Und doch sind dies zwei

Schriften, welche in einem ganz hervorragenden Grade den geistigen Bedürfnissen der reiferen Jugend entsprechen! Eigentlich müßte es Eulen nach Athen tragen heißen, etwas zum Lobe dieser Bücher zu sagen! Es ist doch gewiß ein Gewinn, wenn dem Schüler im **Cato maior** das Ideal des römischen Mannes und Greises im verklärenden Lichte der griechischen Humanität gezeigt wird, wenn man mit ihm die einzelnen Sätze dieser Weisheit zu einer einheitlichen Lebensauffassung sammelt. Aus Catos Munde redet allerdings Ciceros Bildung zu uns, so jedoch, daß man in dieser Auffassung des Lebens und des Alters die reife Frucht von Catos Individualität zu erkennen glaubt. Natürlich muß diese Schrift für die oberste Stufe aufbewahrt bleiben. Man verliert allen Respekt vor pädagogischen Autoritäten, wenn man von Eckstein hört, das „Büchelchen“ könne schon in Obertertia gelesen werden.

In höherem Grade noch als wegen der Form verdient auch der **Laelius** wegen des Inhaltes mit den Primanern gelesen zu werden. Weder die Gespräche über die Freundschaft im zweiten Buche von Xenophons Memorabilien, noch auch Platons Lysis, noch auch die beiden herrlichen Bücher der Nikomachischen Ethik, das achte und neunte, könnten dem Schüler so reiche Anregung und Belehrung gewähren als diese Schrift. Was den **Cator maior** und **Laelius** noch einigermaßen vor der Verachtung geschützt hat, ist dies, daß hier die moralphilosophische Betrachtung mit der Geschichte amalgamiert ist.

Viel leichter noch entschließt man sich, auf die Bücher **de officiis, de natura deorum**, auf die **Tuscul. disp.** zu verzichten. In dem Maße aber, als diese philosophiefeindliche Stimmung um sich greift, mehrt sich für das Gymnasium die Gefahr seinen Feinden zu unterliegen. Denn das ewig Bedeutsame am Altertum ist nicht seine politische Geschichte, sondern die Lebensauffassung der Alten, ihr Humanitäts- und Kunstideal. Wenn das Gymnasium also mit Vernachlässigung der rhetorischen und philosophischen Schriften fast nur die politischen Reden Ciceros liest, weil diese doch Positives und Substanzielles böten, während in jenen doch alles auf ein müßiges und dem Schüler nicht einmal recht verständliches Gerede hinauslaufe, dann durchschneidet es offenbar die Wurzeln seiner Kraft.

Wenn wir inmitten einer so selbständigen und reichen Kultur auch heute noch für diejenigen, welche kräftig genug organisiert sind, mit

Zurückdrängung näherer Interessen ein so langes Verweilen in einer fernen, entschwundenen Welt für wünschenswert halten, so müssen wir auch einen durchaus würdigen Preis dafür aussetzen können. Die Herrschaft über die alten Sprachen hat längst aufgehört, höchstes Bildungsziel zu sein. Dafür hat man mit glänzendem Scharfsinn nachgewiesen, daß das Sprachstudium als solches das menschlichste Studium ist, daß es richtig betrieben das menschliche Bewußtsein erhalten, veredeln, erweitern müsse wie kein anderes. Man hat ferner oft gezeigt, daß dieser segensreiche Einfluß auf unser gesamtes Seelenleben in sehr viel höherem Grade aus dem Studium der alten Sprachen gewonnen werden könne, und daß im Vergleich zu den heilsamen Erschütterungen, die wir beim Erlernen des Griechischen und Lateinischen erleiden, ein Bad in den Wogen einer mit unserer ganzen Anschauungs- und Denkweise stets sehr übereinstimmenden modernen Sprache von ziemlich indifferenter Wirkung ist. Als schönster und bester Gewinn jedoch muß sich aus dieser Beschäftigung mit den klassischen Sprachen und Litteraturen die Klärung des modernen Bewußtseins und ein historisch-philosophisches Verständnis der modern-menschlichen Eigentümlichkeit ergeben. Natürlich kann das Gymnasium seinen Zöglingen bis zum Abgange nur die Anlage zu einer solchen Betrachtungsweise einbilden. In diesem Sinne sich und seine Zeit verstehen lernen, ist nicht bloß die höchste Bildungsaufgabe in der Jugend, sondern während des ganzen Lebens strebt die fortdauernde stille Selbstbeobachtung und Beobachtung anderer diesem Ziele zu. Ohne Zweifel ist freilich der Ideengehalt der modernen Litteraturen größer, und die Fülle der Anregungen, die von dieser Seite her gewonnen werden könuen, ist geradezu unermeßlich. Man wird auch nicht behaupten können, daß die großen Denker und Dichter der modernen Völker im Konventionellen befangen gewesen wären und, durch den Nebel von Vorurteilen etwa verhindert, die Natur nicht von Angesicht zu Angesicht geschaut hätten. Gestehen wir, daß die Führer der modernen Kultur nicht bloß reich sind, sondern auch wahr und tief. An Anschaulichkeit, gereifter Klarheit, typischer Bestimmtheit und zum Erfassen einladender Einfachheit jedoch stehen sie gegen die Griechen und Römer zurück. In dem Altertum soll der höher strebende Schüler also die Urformen menschlichen Wollens und Geistesstrebens kennen lernen und so der bunten

Mannigfaltigkeit des an reinen Ausprägungen armen modernen Lebens gegenüber einen festen Standpunkt gewinnen. Wir betrachten das klassische Altertum als das am glücklichsten bezeichnende Stück menschlicher Vergangenheit, mit welchem in Verbindung zu bleiben nicht etwa bloß eine Ehrenschuld ist, sondern auch das beste Mittel, dem Altern und Konventionellwerden der modernen Kultur entgegenzuarbeiten. Wie der Mann seine verwickelte und vornehm verhüllte Natur aus den einfachen Regungen der Kinderseele kennen lernt, so erkennt auch der moderne Mensch die einfachen Grundmotive des menschlichen Wollens überhaupt am besten aus dem klassischen Altertum, welches die Klarheit des Kindes mit harmonischer Reife verbindet. Zwar fahren auch unsere Dichter und Philosophen fort, jene ἀνθρωπότης zu offenbaren und täuschende Umhüllungen zu zerreißen; aber sie schaffen in einer alt gewordenen Sprache, mit alternden Denkformen, und was sie sagen, ladet zu sehr zum flüchtigen Hinnehmen ein, während selbst die klarsten und einfachsten Gedanken, die in lateinische oder griechische Form gekleidet sind, nie ohne eine gewaltige, rekonstruierende Selbstthätigkeit erfaßt werden können.

Damit der Segen der klassischen Bildung aber zur Wirklichkeit werde, in denen wenigstens, deren Natur sich jenem Ziele einer vollen und wahren Menschenbildung entgegensehnt, muß das Gymnasium es stets bei der Interpretation als die oberste Aufgabe betrachten, die kulturhistorische Seite sowie das ethisch und psychologisch Bedeutungsvolle hervorzukehren. Die kriegsgeschichtlichen Einzelheiten von Cäsars gallischem Feldzuge sowie seines Entscheidungskampfes mit Pompejus selbst könnte man dem Schüler ersparen, jedenfalls wäre es ein viel zu ärmliches Ziel, wenn derartiges als sachlicher Gewiun der lateinischen Stunden während eines ganzen Semesters erstrebt würde. Aber man folge den Aufforderungen der Lektüre, um den damaligen Zustand Roms verstehen zu lehren; man arbeite auch Charaktere, die für die damalige Gesellschaft oder für das Altertum selbst bedeutsam sind, zu der Klarheit und Wahrheit heraus, welche von den Zeichnungen des dramatischen Dichters verlangt wird. Auch aus Ciceros Leben würde ich nicht zu viel gleichgültiges Detail geben der bloßen äußern Vollständigkeit halber: nur durch Erweckung eines ethischen und psychologischen Interesses können Thatsachen im Gedächtnis festgeankert und für die Unterrichtszwecke fruchtbar ge-

macht werden. Der Universitätslehrer darf es sich gestatten, die äußere Geschichte einer kleinen Spanne Zeit, selbst wenn sie ohne alle menschliche Bedeutsamkeit ist, mit unbegrenzter Ausführlichkeit zu behandeln, und der gelehrte Wetteifer wird so oft Lieblingsprobleme an Stellen entstehen lassen, die ohne Schaden für unser Verständnis der alten Kultur ruhig in der Nacht der Vergessenheit liegen bleiben könnten. Die Schule aber darf solche Schwankungen des Studienbetriebs auf den Universitäten nicht mitmachen. Was für ihre Methoden und Ziele den Ausschlag giebt, ist etwas stets sich gleich Bleibendes: die entwickelungsbedürftige und auch entwickelungssehnsüchtige Knaben- und Jünglingsnatur. Jetzt, wo das klassische Unterrichtsideal von allen Seiten angefeindet wird, wo man vor der bloßen Tradition keinen Respekt mehr hat, jetzt, sage ich, gilt es, den innersten und anregungskräftigsten Geist des Altertums hervorzukehren. So behandelt, wird es auch heute noch mit siegreichem Glanze die Bildungskräfte des Realismus überstrahlen. Zwar ist es überhaupt verkehrt, von dem Kampfe des Humanismus und Realismus auf dem Boden des Unterichtswesens zu reden. Ein Reales, von so durchschlagender Bedeutung auch die Kenntnis desselben für das materielle Gedeihen des Staates sein mag, ist doch für Schulen, die nicht Fachschulen sein wollen, als Unterrichtsobjekt nicht brauchbar, wenn es entweder an sich zu geringe Kraft besitzt, die echt menschliche Anlage in dem Lernenden zu zeitigen, oder auch wenn seine menschenbildende Kraft nur auf Umwegen und durch eine schwer zu handhabende Methode in Wirksamkeit gesetzt werden kann. Jedenfalls wird also der Humanismus der eigentliche Genius der Schule bleiben, und nur diese Frage hat einen Sinn, ob man mit schwerer Mühe und großem Zeitaufwande die für ein tieferes Erfassen ihrer Zeit und des Lebens überhaupt Befähigten zu diesem Ziele auch ferner durch den Umweg der alten Sprachen und der alten Kultur führen soll, oder ob die modernen Sprachen und die moderne Kultur, deren Aneignung leichter ist und außerdem praktische Nebenvorteile gewährt, jetzt die Führerschaft auf dem vielbetretenen Bildungswege übernehmen können.[1])

---

[1]) Ich verweise auf die Schrift von Fr. Paulsen, Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin 1889.

Man darf gewiß zugeben, daß das Gymnasium sich in die Rolle, die ihm inmitten einer gereiften modernen Kultur zugefallen ist, noch nicht gefunden hat. Die bloße Aufnahme moderner Sprachen und der Naturwissenschaften sowie die Verstärkung des mathematischen Unterrichtes genügten noch nicht, um dem modernen Geiste sein Recht zu teil werden zu lassen: der altklassische Unterricht selbst mußte eine Umgestaltung erfahren. Man hat damit begonnen, indem man mit einer weniger reichen erfahrungsmäßigen Kenntnis der lateinischen Sprache sich begnügte, um den disziplinierenden Geist dieser strengen Sprache dafür lieber walten zu lassen, wozu nicht, wie früher, unablässige Übungen nötig sind. Von Seiten der Wahl und der Behandlung der Lektüre bleibt aber noch viel zu thun übrig. Wir dürfen nicht damit zufrieden sein, unseren Schülern bei der Interpretation eines Autors ein kleines Stück von der ausgedehnten Erscheinungsfläche des griechischen und römischen Altertums zu beleuchten. Das wäre wirklich kein Ziel, eines so langen und angestrengten Ringens würdig. Und wenn das so zu gewinnende historische Wissen noch vollständig wäre! Mit dem Geiste des Altertums soll der Schüler vielmehr Fühlung gewinnen! Im Anschauen der relativ einfachen und reinen Kultur des Altertums soll er sich fähig machen, die verwickelte moderne Kultur zu verstehen. Denn nur einer oberflächlichen Betrachtung ergiebt sich diese leichter; beim Nähertreten verwirrt sie durch ihren Mangel an Naivetät und einheitlicher Färbung. Was uns täglich umgiebt, wird uns durch die Gewohnheit schnell vertraut. Aber haben wir es darum auch verstanden? Es ist viel schwerer, sich der leitenden Ideen der Neuzeit zu bemächtigen und ihre Verzerrungen von ihren edlen urd triebkräftigen Elementen zu sondern. Wie viel durchsichtiger sind die litterarischen, gesellschaftlichen und staatlichen Verhältnisse der Alten, wie viel durchsichtiger ist vor allem ihre ganze Denk- und Empfindungsweise selbst! Überall Einfachheit, Natur und Wahrheit, überall auch die Klarheit der Quelle! Das entsprechende Moderne zeigt andrerseits stets den reichen Wogenschwall des erstarkten Stromes, aber auch die eigentümlich temperierte und unbestimmte Färbung des Stromes, der sich aus zahllosen, nur selten völlig klaren Zuflüssen genährt hat. Es handelt sich also hier bei der Beschäftigung mit dem Altertum heute um nichts Geringeres, als eine tiefere Lebensauffassung in unseren Zög-

lingen vorzubereiten, sie die Erscheinungen auf dem Gebiete der Kunst, der Litteratur, sie die gesellschaftlichen Zustände und die Formen des Staates in ihrer eigentlichen Wesenheit erfassen zu lehren, vor allem auch ihnen die Urelemente ihres eigenen Wollens in dem verdeutlichenden Spiegel einer einfachen und doch der Hauptsache nach vollständigen und reifen Kultur, die fast noch durch keine konventionelle Zuthaten getrübt ist, zu zeigen. Zum Glück ist es dazu nicht nötig, mit dem Schüler die ganze alte Litteratur zu durchstürmen. Lebt die Seele des Altertums ja doch in jedem einzelnen, gut ausgewählten Litteraturwerke, spricht doch schon aus den Bezeichnungen der Sprache und aus den Wortverbindungen die Auffassung und das Wollen der Alten zu uns! Wie kann man also behaupten, daß das Gymnasium sein Ziel nicht von fern erreiche, weil nach so langer Beschäftigung mit den alten Sprachen die Schüler ja doch nicht griechische und römische Schriftsteller wie ein modernes Buch mühelos lesen könnten, und weil infolge so geringer Fertigkeit von ihnen später, nachdem ihr Leben eine andere Richtung genommen, kein griechisches oder lateinisches Buch weiter gelesen würde? Darauf ist eben dieses zu antworten. Das Altertum ist ihnen eingeimpft worden und zwar nicht als eine zerstörende und dem modernen Leben entfremdende, sondern als eine nebelverscheuchende Kraft, die es ihnen leichter macht, sich in dem reichen, aber verwirrenden Bilde der modernen Kultur zurecht zu finden. In so viel lateinischen und griechischen Stunden kann, selbst an dem einfachsten Gedankenstoffe, für das Aufhellen echt menschlicher Denk- und Empfindungsweise sehr viel geschehen, wobei auch dieses ein großer Vorteil der alten Sprachen ist, daß sie auf den überhaupt Verständnisfähigen im Notfalle durch sich, selbst bei mattem und ungeschicktem Unterrichte eine ziemlich bedeutende Wirkung ausüben. Positive Hindernisse legen der Wirkung des Altertums nur jene energischen Pedanten entgegen, welche mit Eifer allerhand dargebotenen Kram unter fortwährendem Drohen mit dem Gespenst des Examens einfordern, ohne dem sehnsüchtigen, unbewußten Verlangen des Knaben und Jünglings, in sich ein klares Bild vom Leben zu schaffen, durch die Behandlung ihres Gegenstandes je irgendwelche Nahrung zu bieten. Das sind die schlimmsten Lehrer, wiewohl sie oft für die tüchtigsten gehalten werden.

II.

Obgleich die meisten Angriffe gegen das Gymnasium den alten Sprachen und dem Altertum überhaupt gelten, so hat es doch auch nicht an besonderen Anfeindungen des Griechischen gefehlt. Meine Absicht ist hier nicht, denen zu antworten, welche die Überzeugung von dem hohen Bildungswerte und der fortdauernden Vorbildlichkeit des Griechentums ohne Einschränkung einfach für ein philologisches Vorurteil erklären: ich wende mich vielmehr an die, welche auch inmitten unserer selbständigen und überreichen Kultur den Geist des Hellenentums auf den höheren Schulen fortleben lassen wollen, dabei aber der Ansicht sind, daß es einen weniger anstrengenden und zugleich zuverlässigeren Weg giebt diesen Geist zu übermitteln als die umständliche Lehrmethode unserer Gymnasien. Sogar in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen ist der Vorschlag gemacht worden, sich an fakultativen Kursen im Griechischen genügen zu lassen.[1]) Wir ständen heute anders zum Griechischen als vor hundert Jahren. Damals habe die Kenntnis dieser Sprache für den deutschen, falls er nicht zu französischen oder lateinischen Übersetzungen greifen wollte, den unentbehrlichen Schlüssel zum Eingang in die Schatzkammern der griechischen Litteratur gebildet. Heute aber redeten die Werke der griechischen Meister in unserer Muttersprache zu uns. Ja die Erlernung der griechischen Sprache wird in jenem Aufsatze geradezu als ein Sperrschloß für die meisten Schüler bezeichnet. Denn die Empfindung der Mühsal bei der Lektüre werde selbst auf der obersten Stufe nicht hinreichend überwunden; Übersetzungen aber, die eine ausgedehnte Kenntnis des Griechentums verschaffen könnten, seien verpönt. Mehr Erfolg als von der jetzigen Behandlung des Griechischen verspricht sich der Verfasser jenes Artikels davon, wenn die Lektüre der griechischen Klassiker, in Übersetzungen natürlich, dem deutschen Unterrichte zugewiesen würde.

Nichts liegt mir ferner, als die zahllosen praktischen Vorschläge zur äußern Umgestaltung des höheren Unterrichtswesens um neue bereichern zu wollen. Jedoch scheint es mir nicht unzeitgemäß, jenen Vorschlag, der gewissermaßen von dem Zeitgeiste getragen wird, zu beleuchten und zu prüfen, ob sich wirklich in so einfacher Weise ein

---

[1]) Rethwisch, Über die österreichische Gymnasialverfassung. Zeitschr. f. Gymn. 1885 S. 657—677.

nennenswerter Erfolg erzielen läßt. Zunächst wiederhole ich, daß eine Bildung, welche mit Verlust der eigenen Kraft erkauft worden ist, vielmehr eine Verbildung ist, und daß demnach jeder von dem Gymnasium, der Stätte der höheren und schwerer zu erwerbenden Bildung, ferngehalten werden sollte, dessen Kraft nicht ausreicht, die dort gebotene Geistesnahrung sich wirklich zu assimilieren. Für die einzelnen Zweige des praktischen Lebens mag es im ganzen gleichgültig sein, ob die dazu erforderlichen Kenntnisse und Geschicklichkeiten mit freudiger Leichtigkeit oder im Schweiße des Angesichts erworben sind, wenn sie nur erworben sind: für das Ziel, welches sich jeder Unterricht setzen muß, ist es von der höchsten Wichtigkeit, daß zwischen dem dargebotenen Objekte des Unterrichts und der Bewältigungskraft des Schülers ein richtiges Verhältnis bestehe. Deshalb muß man es als ein nationales Unglück und als eine nationale Gefahr bezeichnen, daß mit der bescheidenen Durchschnittsintelligenz auf der Schule jetzt so oft Ziele verfolgt werden müssen, für welche die schwache Kraft des Lernenden offenbar nicht ausreicht. Anstatt so viel von Überbürdung zu reden, sollte man sich lieber häufiger das Unglück der stumpf machenden Überanstrengung ausmalen, zu welcher viele teils durch ihren eigenen Ehrgeiz, teils durch den gutgemeinten Ehrgeiz ihrer Eltern gezwungen werden, teils auch durch die Not der Verhältnisse, weil mehr als eine durchaus subalterne Carrière nur durch das Thor des Abiturientenexamens betreten werden kann. Es ist eine triviale Wahrheit, daß eines sich nicht für alle schickt. Die Unterrichtsmethode ist doch nicht allmächtig, und nicht auf jeden Stamm läßt sich alles pfropfen. Können nun auch nicht für die unendlich verschiedenen Grade der Befähigung ebensoviel verschiedene Schulen gegründet werden, so sondern sich doch die Intelligenzen ganz sichtbar in mehrere Hauptklassen. Die unterste Klasse bilden die, welche eine zur Wahrung ihrer individuellen Existenz ungefähr gerade ausreichende Ausrüstung besitzen nebst einigen Anklängen von ästhetischen und metaphysischen Instinkten, die aber zu unbedeutend sind, um sich nach einer schulmäßigen Ausbildung zu sehnen oder um eine solche auch nur ertragen zu können. Selbst derartiger Schüler haben wir viele auf unseren Gymnasien. In eine mittlere Klasse würde ich die klugen praktischen Köpfe setzen, die das Nächste sicher ergreifen und durchaus dazu gemacht sind, in der Gegenwart zu leben, die Gunst der Umstände

auszunutzen und auch voraussehend das zum materiellen Gedeihen Notwendige zu erkennen. Auch in diesen ist die religiöse, ästhetische, philosophische Anlage nicht stark genug, um jahrelang den Druck einer feineren Ausbildung ertragen zu können, und ihr Gutes würde in dieser Arbeit verkümmern. Auch für sie ist das Gymnasium nicht. Natürlich kann selbst die einfachste Schule nicht auf das Ziel verzichten, zur Menschlichkeit überhaupt zu bilden; es darf ihr nicht genügen, in den Jahren des Werdens die zum Fortkommen notwendigen Kenntnisse mitzuteilen, sondern auch hier schon gilt es als die höhere Aufgabe des Unterrichts, mit Hülfe des behandelten Unterrichtsstoffes die Anlage des Schülers zu entfesseln und so den ihr gemäßen Reifezustand herbeizuführen. Auch die Schüler der mittleren Klasse indessen können wir nicht ohne Schaden für ihre Entwickelung den weiten Umweg durch das klassische Altertum führen wollen. Sie sind für das Handeln und direkte Wirken geschaffen. Sie jahrelang in einen fremden Anschauungs- und Denkkreis bannen, hieße ihre eigentümliche Kraft schwächen und ihrem Blick die sichere Klarheit nehmen. Ihnen ist bestimmt, in der Nähe besser zu sehen als feiner organisierte Naturen. Man lasse also ihren Geist im Erlernen vornehmlich des Nützlichen und direkt Verwertbaren reifen; dem bescheidenen Idealismus ihrer Anlage wird in den klassischen Werken der nationalen Litteratur eine passendere Nahrung geboten werden als in dem klassischen Altertum. Auch sie freilich werden zu ihrem Nutzen einige Jahre das Joch der lateinischen, oder der ihr an disziplinierender Kraft am nächsten kommenden französischen Sprache tragen, so lange wenigstens, bis sich einst unter den realistischen Unterrichtsobjekten eines, dem fremdsprachlichen Unterrichte an formalem Bildungswert als ebenbürtig erwiesen hat.

Für das Gymnasium aber durch ihre Anlage bestimmt sind die Naturen einer dritten, höheren Klasse, denen der Trieb innewohnt, in sich ein reines Bild des Lebens und menschlicher Eigentümlichkeit erstehen zu lassen. Es ist nicht ihre Art, mit kluger Geschäftigkeit sich auf der Oberfläche zu tummeln; auch wenn sie sich in einem praktischen Lebensberufe im gewöhnlichen Sinne des Wortes nützlich machen, hören sie tausend Aufforderungen, die sie in die Tiefe locken. Sie können nicht besinnungslos, wie die praktischen, handelsfreudigen Naturen, in der Gegenwart leben. Alles in ihnen drängt auf ein Sich-

bewußtwerden der Menschlichkeit hin. Für ein historisch-philosophisches Erfassen des Gegenwärtigen wohnt ihnen der Trieb und die Anlage inne. Ja sie werden sich selbst zum Objekt und suchen nach dem Substanziellen in ihrem Wesen. Von der fertigen Erscheinung der Gegenwart treibt es sie zurück in die Vergangenheit; denn als geworden möchten sie das Gegenwärtige verstehen. Wie viel Aufschluß gewährt nicht ein einziger sicherer Vergleichungspunkt! Da zeigt sich im klassischen Altertum eine hervorragend glückliche und bezeichnende Ausprägung des Menschlichen. Was kann bei der Tendenz ihres Innern näher liegen, als an dieser Quelle der Erkenntnis schöpfen zu wollen? Irgendwo, an einem vorsichtig gewählten Punkte der Vergangenheit, müssen sie Fuß fassen, um für die Trübungen der Gegenwart ein Korrektiv zu haben. So wird ihnen denn die Welt des Altertums eine Art intellektueller Rettungsinsel, wohin sie sich zum Überschauen und Besinnen aus dem verwirrenden Strome der modernen Kultur gelegentlich zurückziehen. Im Anschauen jener jugendlichen, einfachen, normalen Menschlichkeit gewinnt ihr sich trübender Blick immer wieder die Kraft, das Richtige vom Falschen zu unterscheiden. So zeitigt sich in ihnen ein aufgehelltes menschliches Bewußtsein. Sie lernen feststehen und werden nicht von dem Wechsel der neuauftauchenden und über das Ziel hinausschießenden Meinungen hin- und hergeworfen. Dies ist der Gewinn, den das Gymnasium seiner Idee nach seinen berufenen Schülern verschaffen soll, abgesehen von dem jetzt fortwährend angezweifelten und doch nicht hinwegzuleugnenden Gewinne, den das Studium so außerordentlich gesetzmäßig, schön und reich entwickelter Sprachen dem Geiste bringen muß. Die so Gebildeten sind bestimmt, die Lehrer ihres Volkes in des Wortes weitester Bedeutung zu werden und die Fackel der Erkenntnis weiterzutragen. An der Oberfläche des Lebens finden sich die Schüler der mittleren Klasse später besser zurecht, wie sie auch ohne Zweifel sehr viel geschickter sind, sich selbst nicht bloß Wohlstand und Ansehen zu verschaffen, sondern auch an dem materiellen Gedeihen des Staates erfolgreich mitzuarbeiten. Aber die Menschheit würde ihre Ehrentitel verlieren und dem Leben würde doch, selbst wenn es durch die Bemühungen jener Mittleren noch so klug geordnet und noch so behaglich gestaltet wäre, die Krone fehlen, wenn man jene praktisch zwar nicht gleich fruchtbaren, aber

doch dem eigentümlichsten und edelsten Verlangen der Menschenseele entsprossenen Vertiefungen und Besinnungen auf das eigentliche Wesen einfach als müßige Träumereien, als eine staats- und gesellschaftsfeindliche Entfremdung verwerfen wollte. Für diese Klasse von Schülern hat jeder Staat, wenn er die Wurzeln seiner Kraft nicht absterben lassen will, Lehranstalten mit der Organisation etwa unserer Gymnasien nötig; wenn er sich nicht Hüter der Idee erzieht, läuft er trotz seines Reichtums, trotz seiner militärischen Stärke, trotz seines politischen Einflusses, trotz der klugen Geschäftigkeit, mit der er sich die Kräfte der Natur dienstbar macht und das Leben behaglich einrichtet, doch Gefahr, ins Barbarentum zu verfallen und von dem gerade sich zu entfernen, was von den denkenden Menschen aller Zeiten als das eigentliche Kulturziel bezeichnet worden ist. Wenn aber eine solche Verflachung des Lebens erst allgemein geworden ist, wird es auch mit der Macht, dem Einflusse, der blendenden äußern Erscheinung des Staatskörpers bald ein Ende nehmen. Eine Weile wohl kann mit dem Wurm im Innern der Schein des Lebens und der Gesundheit noch fortbestehen, so daß sie Recht zu behalten scheinen, die Anfeinder idealer Nutzlosigkeiten; aber auf die Dauer kann der Verfall nicht ferngehalten werden, wenn es dem individuellen Drange einiger weniger, hervorragend für jene höhere Betrachtungsweise Befähigter, überlassen bleibt, unbekümmert um den Lärm des Tages mit dem Genius der Menschheit ein Zwiegespräch zu pflegen.

Fragt man nun, ob es nicht geraten ist, auch für diese dritte Art von Schulen das Griechische abzuschaffen und sich daran genügen zu lassen, die griechische Kultur durch die Vermittelung einerseits des Lateinischen, andrerseits des Deutschen kennen zu lehren, damit die freigewordene Kraft sich dem modernen Idealismus und Humanismus zuwende, so glaube ich diese Frage verneinen zu müssen. Wird so unterrichtet, wie die Idee des Gymnasiums es verlangt, und besuchen nur diejenigen das Gymnasium, welche für diese höhere Schule geschaffen sind, so können sie, ohne Schaden für ihre moderne und nationale Seele, das Griechische sowohl wie das Lateinische in den Jahren ihres Werdens lernen. Für die ägyptische Kultur geschieht genug, wenn eine kleine Anzahl von Gelehrten vorhanden ist, denen es zur genußreichen Beschäftigung wird, sich darin zu vertiefen; das Griechentum aber ist von ewig menschlicher Be-

deutsamkeit, und die Schulen eines civilisierten Staates würden nur dann darauf verzichten dürfen, wenn es außer Zweifel wäre, daß auch die große Menge der besser Befähigten nicht Kraft genug besitzt, um dieser Aufgabe zu genügen, ohne sich selbst zu verlieren.

In einer Zeit wie die unsrige müssen wir uns allerdings mit der peinlichsten Gewissenhaftigkeit vor übereilten und zuweit gehenden Versprechungen hüten. Die Bildung ist etwas so Verwickeltes und mannigfaltig Beeinflußtes, sie zeigt sich, auch wenn sie echt ist, so verhängnißvoll bereitwillig, auszuarten und gewissermaßen zu oxydieren unter den Einwirkungen des Lebens und der Gesellschaft, daß es unter allen Umständen naiv ist, von der zeitweiligen Hingabe an diesen oder jenen Gegenstand der Erkenntnis mit Sicherheit eine andauernde intellektuelle und moralische Hebung und Veredelung der ganzen Natur zu erwarten. Wiewohl die körperlichen Wirkungen viel sicherer zu berechnen sind, hüten sich doch verständige Ärzte den Erfolg ihrer Verordnungen als sicher zu preisen. In viel höherem Grade ziemt es uns, mit Zurückhaltung und Resignation zu reden. Selbst wenn der Gymnasialunterricht keiner Verbesserung mehr fähig wäre, so müßten wir uns doch darauf gefaßt halten, daß hier und da unter Primanern und Studenten, die jahrelang humanistisch bearbeitet worden sind, die Bestialität gleichwohl sich herrlich offenbaren könnte. Nur wenn mit sicherem Urteil ausgesuchte Schüler, die unter jahrelanger Abdämmung aller anderen bildenden und verbildenden Zuflüsse des Lebens und der Gesellschaft mit vollendeter Kunst nach der Idee des humanistischen Gymnasiums unterrichtet worden wären, sich gleichfalls empörende Roheiten zu Schulden kommen ließen, dürfte man darin eine wirkliche Niederlage des humanistischen Bildungsgedankens erblicken.

Einen Teil der verkehrten Lobeserhebungen, welche dem Gymnasium gespendet werden, und die ungerechten Anfeindungen, die sich dagegen erhoben haben, muß man auf die Vieldeutigkeit des Wortes Idealismus zurückführen. Einem guten Unterrichte genügt es allerdings nicht, bloß Kenntnisse mitzuteilen, ja es genügt ihm nicht, bloß Einsicht zu schaffen: dieser Einsicht soll überdies die Triebkraft zum Ausbau des Innern eingebildet werden. Von welcher Überschätzung der pädagogischen Kunst aber zeugt es und von welcher Verkennung der Riesenstärke des dem angeborenen Charakter gemäßen Wollens,

wenn man meint, einige Jahre gut geleiteter und fruchtbarer geistiger Thätigkeit genügten, um für immer während des ganzen kommenden Lebens das leidenschaftliche Wollen der kühlen und vernünftigen Einsicht gehorsam zu machen! Man stelle sich doch auch nur so einen Weisen von neunzehn Jahren mit fertiger Persönlichkeit und unentwegbarer Richtung des Willens auf das Gute vor, der die reife Frucht eines ganzen, gut vollbrachten Lebens schon gepflückt hätte! Muß ihm nicht bei seiner Gottähnlichkeit bange werden, wenn er den Blick in die öden Weiten seines zukünftigen Lebens vorausschickt? So wenig wir uns also daran genügen lassen, die Köpfe unserer Schüler nur mit gelehrtem Kram aus der Altertumswissenschaft zu füllen, so sehr wir im Gegenteil bemüht sind, ihnen Nahrung zu bieten, die sie sich zum Segen genießen und willig in ihr inneres Leben aufnehmen können, so dürfen wir uns doch nicht rühmen, mit einem Schlage ihnen den Erdensohn abgestreift und sie in Wesen umgewandelt zu haben, die für immer alles Gemeine weit hinter sich gelassen haben. Wessen wir uns aber rühmen können, ist dies, ihnen eine Kraft eingepflanzt zu haben, die sich regt gegen das Platte, Verzerrte, Unwahre, Schlechte. Wer dieser Kraft aber in zuversichtlichem Tone eine unversiegbare Frische und freudige Weiterentwicklung und einen stets durchschlagenden Erfolg gegen das andringende Feindliche verspricht, verspricht zu viel und führt, nebenbei bemerkt, auch gar keine christliche Sprache.

Was den eigentlichen Idealismus des Wollens und Handelns betrifft, so wäre es Frevel an der menschlichen Natur, wenn man wähnen wollte, daß er sich nur durch eine schulmäßige Kultur des Geistes erwerben ließe. **Ex angulo licet in caelum subsilire**, sagt Seneca. Der Kopf kann arm und das Herz sehr reich sein. Beispiele heroischer Opferfreudigkeit und liebevollsten Entsagens bei großer Schwäche des Denkens sind zu allen Zeiten nicht selten gewesen; umgekehrt hat viele eine jahrelange Hingabe an die edelsten Gegenstände menschlichen Nachdenkens wohl klüger und vorsichtiger gemacht, ohne jedoch den eigentlichen Idealismus des Wollens in ihnen zu zeitigen. In gewissem Sinne ist allerdings der Sokratische Satz richtig, daß dem tiefen und wahren Wissen des Guten das Thun des Guten als notwendige Folge entspricht; andrerseits unterschätzte aber derselbe Sokrates mit dem Erkenntnisstolze der Alten

den Wert jener angeborenen Tugend, die er doch selbst als eine Tugend von Gottes Gnaden (*θεία μοίρα*) bezeichnet, wenn er meinte, daß sie erst durch das begriffsmäßige Erkennen des Guten zur echten, unverlierbaren Tugend entwickelt werden könne. Vom Erkennen zum Wollen geht es über einen schwindelerregenden Abgrund: eine schmale Brücke führt hinüber, und selbst Kühne haben oft nach langem Bangen erst den Mut sie zu betreten. Ohne Zweifel aber lebt in dem klar erkannten Guten und Wahren eine stärkere gewinnende Kraft, als wenn die bessere Einsicht nur leise dämmert. Wir schaffen also günstige Vorbedingungen für den Idealismus des Handelns, indem wir, im Antiken wie im Modernen, die Eigenart der menschlichen Natur zeigen, ihre Häßlichkeit wie ihre Würde und Schönheit beleuchten, dem Schüler vorführen, wie hoch sie sich erheben, wie tief sie sinken kann, und wie sie aussieht im Glanze ihrer eigentümlichen Vorzüge strahlend, damit er ihre vornehm trügerischen Umhüllungen durchschauen, ihre geistigen Verflachungen wie ihre moralischen Verkümmerungen hassen lerne. So verhelfen wir ihm dazu, daß er sich eine würdige Lebensauffassung bildet. Aus der Ferne und aus der Nähe führen wir an ihn heran, was geeignet scheint ihm seine eigenen inneren Erfahrungen in das rechte Licht zu setzen, sie zu vervollständigen und auszunutzen. In dem Einzelnen und Zufälligen lehren wir ihn das Wesentliche zu erkennen. Bei dem allen leitet uns aber nicht der Gedanke des aufklärenden Rationalismus, der nützliche Lehren der Klugheit in die Seelen pflanzen und Wahnvorstellungen bekämpfen will, dabei aber oft die im Abgrund liegende Wahrheit verkennt. Nein, die Mannigfaltigkeit der zur Bearbeitung des jugendlichen und erkenntnissehnsüchtigen Geistes aufgebotenen Bildungsgenien soll vor einer schnell fertigen, aber flachen Auffassung des Lebens bewahren. Vor allem deshalb ist es ja erforderlich, daß die Kenntnis des Altertums nicht bloß in den Köpfen einiger Gelehrten fortlebe, sondern unter den bildenden Kräften unserer Zeit eine einflußreiche Stellung einnehme, damit der moderne Geist sich nicht uneingeschränkt entfalte und durch solches Gegengewicht vor Einseitigkeit bewahrt bleibe.

Man verweist immer auf den Reichtum unserer Kultur, um zu beweisen, daß wir nicht mehr nötig haben, wir, die selbständig Gewordenen, so mühereiche Schuljahre durchzumachen, um dann, end-

lich am Ziele des Gymnasiums angelangt, dennoch sehr vielerlei nicht zu wissen, was vor allem in der Gegenwart zu wissen nötig scheint. Man verweist uns auch wohl spottend auf eben diese bewunderten Griechen, die nie einer fremdländischen Anschauung einen nennenswerten Einfluß auf sich gestattet haben. Darauf ist zu antworten, daß wir heute nicht mehr ungestraft, wie ehemals die Griechen, bloß den Gesetzen der eigenen Natur nachleben können. Damals reichten die natürlichen Impulse zur Entwicklung aus, und unter der Gunst der Umstände entstand eine glückliche, harmonische Reife der Menschennatur auf dem Boden Griechenlands, in der wir, trotzdem unser Denken schärfer und unser Empfinden feiner geworden ist, dennoch auch heute noch ein stärkendes und läuterndes Vorbild verehren, eine Offenbarung der Menschheit, direkt aus der Hand der Natur, in allem Wesentlichen von bezeichnender Klarheit, von dem glücklichsten Mischungsverhältnisse und mit geringeren konventionellen Zuthaten versetzt als irgendein Typus des Menschen, der uns aus der Litteratur und aus der Geschichte anderer Völker entgegenblickt. Eine solche Entwicklung können wir heute für uns nicht mehr hoffen. Gewiß würden die Erleuchtetsten unter den Griechen staunen, wenn sie unsere komplizierten Vorkehrungen zur Erwerbung einer Bildung sähen, die ihnen so mühelos zugefallen ist. Unser Reichtum und unsere Selbständigkeit sind es ja aber gerade, die uns zu solchen Umwegen zwingen. Wo viel Licht ist, ist auch starker Schatten. Wir wandeln nicht mehr an der schützenden Hand der Natur; schon bedarf es eines künstlich geschärften Ohrs, um ihre Mahnungen und Abmahnungen zu hören. Unsern Sinn für das Natürliche also wieder zu schärfen, und um die Verhältnisse unserer Zeit nicht stets durch die gefärbte Brille betrachten zu müssen, die sie uns selbst aufgesetzt hat, haben wir das Griechentum nötig. Es läge allerdings näher, zum Verständnis unseres deutschen Wesens an den Stätten der höheren Bildung unserer eigenen älteren Kultur eine lebendige Gegenwärtigkeit zu verschaffen. Dieser Kultur fehlt aber leider der Vorzug einer reifen und allen wesentlichen Seiten unseres Wesens genügenden Vorbildlichkeit, so gern man auch einräumen wird, daß der Tiefe und dämonischen Kraft einzelner in der deutschen Vergangenheit lebender Empfindungen das Griechentum nichts Ebenbürtiges gegenüberzustellen hat. Übrigens ist die Welt des alten

Germanentums durch eine weitere Kluft von dem jetzt nur noch wenig volkstümlichen und klimatisch fast gar nicht mehr gebundenen modern-deutschen Empfinden getrennt als die Welt des Hellenentums.

Doch, das alles räumen wir ein, höre ich die aufgeklärten Freunde des Altertums sagen. Wir wollen ja das Griechentum als erziehende Macht gelten lassen; aber eben deshalb, damit sich ein reicherer Gewinn daraus ziehen lasse, schlagen wir vor, es der Hauptsache nach indirekt wirken zu lassen und vor allem die deutschen Stunden, als die bei geschicktem Unterrichte am kräftigsten wirkenden, zur Bundesgenossenschaft herbeizurufen. Die langjährige Anstrengung des Griechischlernens auf den Gymnasien, findet man, führe weder zu einer wirklichen Herrschaft über die griechische Sprache, so daß der Schüler kaum je, falls er nicht Philologie studiert, nachher sich zur Freude und zum Gedeihen in den Schriften der Griechen weiter lese, noch sei die ganze Behandlungsweise der alten Schriftsteller, wie sie jetzt auf den Gymnasien herrschend scheine, überhaupt geeignet, das Wesen griechischen Geistes fühlen zu lehren. So stehe denn das Resultat für jeden unbefangenen Blick in einem schreienden Mißverhältnis zur aufgewandten Mühe. Mehr Gewinn bringen, als ein kleines Stück philologisch interpretierten Griechentums, meint man, werde mit Hülfe von Übersetzungen ein großes Stück humanistisch interpretierten Griechentums. Von den Vorteilen, die das Erlernen der griechischen Sprache gewährt, sieht man dabei ab, teils weil man diese gerühmte bildende Kraft des Sprachunterrichts überhaupt für einen philologischen Wahn hält, teils weil man meint, daß mit einer scharfen Betreibung des Lateinischen nach dieser Seite hin genug geschehen sei.

Zunächst wäre der Vorschlag zu erwägen, durch Übersetzungen den Schüler mit dem Hellenentum bekannt zu machen. O. Willmann lehrt in dem vorzüglichen Kapitel seiner Didaktik, welches er „Das philologische Element der Bildung“ überschrieben hat, daß Sprachkunde Volkskunde ist, daß das Studium von Grammatik und Wörterbuch zugleich Kulturstudium ist. Er weist darauf hin, daß die Sprache nicht bloße Form für nationalen Geistesinhalt, sondern selbst ein solcher ist, daß sie nicht bloß ein Schlüssel ist zu Schätzen, sondern zugleich selber ein Schatzhaus. In Übereinstimmung mit W. von Humboldt stellt er den Satz auf, daß in jeder Sprache eine

eigentümliche Weltanschauung liegt und daß die Erlernung einer fremden Sprache die Gewinnung eines neuen Standpunkts der Weltansicht sein soll. Deshalb behauptet Willmann, litterarische, zumal dichterische Werke seien mit allen Wurzeln nur auszuheben, wenn man in die Sprache eindringe. In dem Worte und nur in ihm werde die Sache ergriffen.

Je verschiedener zwei Sprachen sind, um so unzureichender wird der Ersatz sein, den Übersetzungen dem Unkundigen bieten können. Ich will einräumen, daß ungewöhnlich befähigte Menschen selbst aus einer ungenügenden Übersetzung ein der Hauptsache nach richtiges Bild von einem alten Dichter gewinnen können; aber für die große Menge der im gewöhnlichen Sinne Befähigten giebt es keinen andern Weg, die Vorzüge der griechischen Litteratur kennen zu lernen, als die griechische Sprache zu lernen. Man könnte nun freilich glauben, was dem einzelnen Litteraturwerk in der Übersetzung abgehe, würde reichlich durch die Masse des Mitgeteilten ausgeglichen, so daß die Schüler nach der empfohlenen Methode dennoch eine ausgedehntere Kenntnis des Griechentums gewinnen würden als bisher. Dem ist aber nicht so: durch geschickte Referate könnte wohl eine äußerliche Kenntnis von der griechischen Litteratur verschafft werden, aber nicht durch Übersetzungen, wie sie bis jetzt gewesen sind. Diese Übersetzungen sind nicht bloß im einzelnen ungenau und ungeschickt, sondern sie fälschen für das gewöhnliche Auge geradezu das Bild des alten Autors. Man beobachte den Eindruck, den auch für gut geltende Übersetzungen selbst auf gebildete, aber des Griechischen unkundige Männer und Frauen machen, und man wird sich gestehen müssen, daß man einen griechischen Schriftsteller, zumal einen griechischen Dichter nur verstehen und genießen kann, wenn man unter dem Banne der griechischen Sprache sieht, empfindet und denkt. Mit einer feineren und mannigfaltigeren Sinnlichkeit als wir erfassen die Griechen die Dinge und vieles, was in unserer Sprache in Abstraktes umgemünzt ist und womit wir wie mit unwandelbar festen Werten operieren, ist bei ihnen noch flüssig. Unsere Sprache will sich nie ohne Affektation der jugendlichen Sinnlichkeit der Alten bequemen, und unter den höchsten Anstrengungen stets müssen wir beim Übersetzen mit der abstrakten Geistigkeit unserer Sprache ringen. Da ist es denn kein Wunder, daß selbst gerühmte

Übersetzungen griechischer Meisterwerke sich so lesen, als sei es dabei vielmehr auf eine Karikatur des Originals abgesehen gewesen. Lessing rief seiner Zeit in den Litteraturbriefen aus: „Gesetzt, alles ginge unter, nur die deutsche Litteratur nicht. Wie erbärmlich müßten Horaz und Virgil erscheinen!" Allerdings hat sich die deutsche Sprache seitdem im Übersetzen unablässig geübt. Könnte man aber heute viel günstiger urteilen?

Der beste Beweis für die nicht bloß schwache, sondern sogar abstoßende Wirkung der deutschen Übersetzungen aus dem Griechischen ist, daß sie trotz der einladenden Verherrlichungen des Griechentums nicht gelesen werden. Das ist umsomehr zu verwundern, als im vorigen Jahrhundert von den Gebildeten die griechischen Meisterwerke offenbar viel in französischen Übersetzungen gelesen worden sind. Bei näherem Hinsehen jedoch erklärt sich das Rätsel. Jene französischen Üebersetzungen nahmen es mit der Treue gegen ihr Original nicht sehr genau und begnügten sich, die Hauptlinien des Gedankens zu reproduzieren, nie aber fiel es ihnen ein, dem Original zu Liebe ihrer eigenen Sprache eine verzweifelte Anstrengung zuzumuten oder gar sie offenbar zu mißhandeln. So entstanden lauter flüssige und glatte Übersetzungen, die in dem gebildeten Publikum gewiß oft ein bewunderndes Staunen erweckten, wie doch so alte Schriftsteller schon so menschlich reden konnten. Dem philologisch gesinnten Lessing war diese Art, sich die Alten mundgerecht zu machen, ein Greuel: wie der Hahn über die Kohlen schienen sie ihm über die Schwierigkeiten hinwegzueilen. Die deutschen Übersetzer hingegen zeigten auch bei dieser Arbeit ihre nationale Eigentümlichkeit und wollten, vor diese bange Wahl gestellt, lieber ihre Sprache mißhandeln als die griechische. So konnte es geschehen, daß Übersetzungen entstanden, die man oft nur mit Hülfe des Griechischen und Lateinischen verstehen konnte, und die dem Leser eine so marternde Langeweile bereiten und ihm so ungelenk und unnatürlich vorkommen mußten, daß er wohl gar glaubte, man treibe mit ihm seinen Spaß, wenn man ihm von dem Zauber und der natürlichen Anmut der griechischen Poesie redete.

Zwar hat man es dem Deutschen oft nachgerühmt, daß er mit der glücklichsten Treue sich den Meisterwerken fremder Litteraturen übersetzend annähern könne. Vielseitige Bildsamkeit hat man als seinen eigentümlichsten Zug gepriesen. Die Vorbedingung eines guten

Übersetzens aber sei ein tiefes Nachempfinden fremder Eigenart. Vor allen andern Nationen, sagt man, huldige der Deutsche mit Wärme echtem Gehalte auch in der ungewohntesten Tracht. Nachdem er längere Zeit als irgendein anderes Volk gebraucht hatte, um aus den unterwürfigen Nachahmungen fremder Litteraturen zum Bewußtsein seines selbständigen Wertes emporzutauchen, folgte auf eine Periode freier originaler Schöpfungen in seiner Litteratur eine andere, vielgerühmte Periode, in welcher er durch Übersetzungen sich das Beste aus allen Zeiten aneignete. D. Fr. Strauß vergleicht deshalb die deutsche Litteratur einem Museum, in welchem sich neben trefflichen Originalen gelungene Gypsabgüsse von allen vorhandenen Meisterwerken befinden. Namentlich haben die Meister der romantischen Schule, die ja selbst zugleich groß waren in der Kunst des Übersetzens, diese zum Übersetzen geschickt machende Bildsamkeit des deutschen Charakters wiederholentlich gepriesen, vor allem A. W. v. Schlegel, selbst der größte aller Übersetzer. Im Gegensatz zu der einseitigen Befangenheit anderer Nationen fand man in dem Deutschen den Trieb und die Anlage, sich in die Vorzüge der verschiedensten Nationalitäten hineinzudenken, hineinzufühlen und so einen kosmopolitischen Mittelpunkt für den menschlichen Geist zu stiften. Diesem Mangel an einer bestimmten einseitigen Richtung schrieb man das langsamere Reifen des deutschen Genius zu, schloß aber aus eben dieser weiten Bestimmbarkeit unserer Natur, daß in der Folge entschieden die Überlegenheit auf unsere Seite kommen würde.

Was die Übersetzungen modernsprachlicher Meisterwerke betrifft, so mag dieses Lob als verdient gelten; daß aber mit durchschlagendem Erfolge von Deutschen aus dem Griechischen und Lateinischen übersetzt worden sei, muß doch wohl in Abrede gestellt worden. Von einigen bemerkenswerten Ausnahmeleistungen abgesehen, hat ihre Objektivität auf diesem Gebiete nur holzige Früchte getragen. Um Andersgeartetes einfach in deutsch Gedachtes und deutsch Empfundenes zu übersetzen, dazu waren sie zu gewissenhaft; andrerseits war die Aufgabe eines wirklichen Übersetzens aus dem Griechischen und Lateinischen eine viel zu schwere, als daß sie selbst mit der deutschen, von großen Dichtern damals schon gebildeten Sprache gelöst werden konnte, obgleich diese von allen modernen Sprachen das willigste Instrument ist.

Die Grundsätze und die Schwierigkeiten des Übersetzens sind von A. W. v. Schlegel, der zugleich der gründlichste Theoretiker dieser Kunst war, in feinsinnigen Abhandlungen erörtert worden. Hierher gehört vor allem, was er über Shakespeare, über den dramatischen Dialog, über Poesie, Silbenmaß und Sprache geschrieben hat, sowie seine Rezension des Vossischen Homer. Mit welcher Feinheit sieht man ihn bemüht, den richtigen Punkt in der Mitte zu finden, wo der Eigentümlichkeit der beiden Sprachen genügt scheint. Unter Treue des Übersetzens versteht er nicht buchstäbliche Genauigkeit, sondern Genauigkeit der Wiedergabe. Herders Art, aus dem Geiste der fremden Zeit heraus, unbekümmert um die Genauigkeit im einzelnen, zu übersetzen, entsprach nicht seinem Ideal, noch auch Vossens harte Gewissenhaftigkeit, die lieber den Charakter des Ganzen verfehlte, ehe sie sich entschloß, vom Einzelnen etwas zu opfern.

Es giebt für jede Sprache gewisse Grenzen, die man nicht überschreiten darf, weil sonst die Übersetzung in „selbsterfundenes Rotwelsch" ausartet. Wegen dieser nie auszugleichenden Verschiedenheit der Sprachen bleibt nach seiner Meinung alles poetische Übersetzen, zumal aus den alten Sprachen, eine unvollkommene Annäherung. Eine Ilias in reinem und durch keine Gräcismen entstelltem Deutsch scheint ihm unmöglich. Der sprachbildende und spracherweiternde Übersetzer befindet sich dabei im Kampfe mit dem herrschenden Gebrauch und mit der Grammatik, welche doch die Hüterin des Normalen ist. Aber das vorgeschlagene Neue dürfe nicht in entschiedenen Widerspruch mit dem entschieden Feststehenden treten. Gesetze der Ähnlichkeit und Verwandtschaft herrschen in der Sprache. Je größere Freiheit neben diesen Gesetzen, nicht wider dieselben in ihr gestattet ist, um so geschickter findet er sie zum poetischen Gebrauch. Ein Übermaß positiver Gesetzgebung in einer Sprache, welches keinen Spielraum läßt für die Entwicklung origineller Anlagen, gilt ihm als ein großes Übel. Das Deutsche leide weniger darunter als andere Sprachen; aber man dürfe diese Freiheit nicht mißbrauchen und der Sprache ihrer Natur Widerstrebendes aufdrängen. Alles Launenhafte, was der Analogie zuwider ist, muß beim Übersetzen zurückgewiesen werden. Man darf auch nicht vergessen, daß der Sprachgebrauch selbst an sich ohne innere Notwendigkeit gültig ist, und daß die bloße philosophische Grammatik keine lebendige Sprache

erfinden kann. Aber nicht alles, was so scheine, seien tyrannische Streiche des oft verklagten Sprachgebrauchs. Charakteristische Eigentümlichkeiten seiner Sprache darf der Übersetzer nicht verletzen, er muß solche von zufälligen Eigenheiten wohl zu unterscheiden wissen.

Man ermesse daraus die Schwierigkeiten des Übersetzens aus dem Griechischen ins Deutsche. Hat selbst Voß, fragt Schlegel, bei all seiner Gelehrsamkeit, bei all seiner reifen Selbständigkeit den Ton und die Farbe im ganzen und im einzelnen in seiner gerühmten Homerübersetzung getroffen? Wie oft, antwortet er, fehlt es ihm an zartem Gefühl, an der einschmeichelnden Gabe der Anmut! Wie oft vermißt man den linden Hauch der griechischen Muse! Wie oft ist er seltsam, kühn, überladen, gekünstelt und steif! Wie viel Spuren mühsamer Entstehung zeigt er im Vergleich zu der kunstlosen Leichtigkeit der ionischen Muse! Sein überspanntes Streben nach buchstäblicher Treue macht die Übersetzung unklar und undeutsch.

Besondere Schwierigkeiten bereiten dem Übersetzer die Beiwörter. Sie gehören zum Charakter der homerischen Sprache, die wohllautend auch den geringsten Dingen etwas nachzurühmen weiß. Ihr eigentümlicher Mittelwert ist schwer durch eine Übersetzung zu treffen. Durch die beharrliche Wiederkehr verlieren diese Beiwörter nun zwar den ablenkenden Nachdruck, ohne aber andrerseits zu bloßen Titulaturen zu werden. Viele von Vossens Neubildungen, von welchen doch ein großer Teil diesen Epithetis gilt, bezeichnet Schlegel als unglücklich, viele Zusammensetzungen weist er als sprachwidrig, ja als fehlerhaft zurück. Wir können hinzufügen, daß die Sprache nur wenig von dem, was Voß übersetzend geneuert hat, als ihr gemäß anerkannt hat, und daß andrerseits eine geradezu unübersteigliche Schwierigkeit für den Übersetzer bei diesen Beiwörtern darin liegt, daß er durch die ungewöhnlich kühne Wortbildung, zu der er, wenn er nicht auf vieles verzichten will, gezwungen ist, stets eine stärkere uud auffallendere Wirkung hervorbringt, als in der Absicht der epischen Poesie liegt, die eben aus innerer Notwendigkeit, ohne Anstrengung, leicht den empfänglichen Sinn anregende, aber nicht mit solcher polternden Kraft sich aufdrängende Anschaulichkeiten schafft. Die Hauptschwierigkeit, die es bisher zu keinen gefälligen und dabei doch die griechische Seele wiederspiegelnden Übersetzungen

hat kommen lassen, ist in der Jugendlichkeit und mühelosen Sinnlichkeit der griechischen Darstellung zu suchen.[1])

Wenn also eine so vielbewunderte Übersetzung selbst wie die Vossische Homerübersetzung, dem Kenner wie dem Nichtkenner, vielfach steif und barock vorkommen muß, wenn derselbe Voß, trotz aller seiner Sprachkenntnis und seiner Übung, in späteren Jahren Übersetzungen von alten Dichtern zustande brachte, deren Sprache sogar unglaublich hart und verrenkt ist, so ist es wohl klar, wie wenig man hoffen darf, die griechische Litteratur durch Übersetzungen zugänglich zu machen. Übersetzungen aus den alten Sprachen, namentlich der alten Dichter, sind interessante Übungen für den, der sie macht; es ist aber sehr naiv von den Herrn Nachdichtern, zu glauben, dergleichen könne auch andern dasselbe Vergnügen gewähren und dürfe im Ernst als ein Ersatz für die Originaldichtungen gelten. Der Vorschlag, unserer Jugend die große Anstrengung des Griechischlernens zu ersparen und sie durch Übersetzungen mit dem Besten aus der griechischen Litteratur bekannt zu machen, ist von einer so bestechenden Einfachheit und Verständlichkeit, daß er immer wieder gemacht werden wird. Übersetzungen aus dem Griechischen können jedoch von dem Geiste des griechischen Autors nur das Grobfaßliche mitteilen; in dem Maße aber, als sie mehr zu leisten sich bemühen, laufen sie Gefahr nicht bloß ein mattes, sondern ein verzerrtes Bild zu geben. Von einer ästhetischen Würdigung nach Übersetzungen kann also vollends nicht die Rede sein. Daraus folgt, daß, wer das Griechentum kennen lernen will, die Mühe des Griechischlernens sich nicht ersparen kann. Man hält uns wohl das Beispiel berühmter Männer vor, welche ohne Kenntnis der Sprache tief das Wesen des griechischen Geistes erfaßt haben. Das beweist aber nichts. Das Genie wandelt seine eigenen Bahnen, und nicht ungestraft würden gewöhnliche Sterbliche mit derselben überspringenden Kürze ihren Zielen zustreben.

Allerdings aber muß zugegeben werden, daß dem Schüler indirekt durch den erörternden Vortrag des Lehrers von der griechischen Kultur ihren Hauptzügen nach ein richtiges Bild verschafft werden könnte, so gut als von manchem andern, was man ihn nicht

[1]) Vgl. auch F. A. Wolf: Ist Homer auch übersetzbar?

selbst bis zur Quelle verfolgen lassen kann. So haben denn auch manche behauptet, es entstehe in dem Schüler aus dem wenigen, was man mit ihm gelesen habe, gar kein lebendiges oder auch nur annähernd vollständiges Bild vom Altertume, so daß der merkwürdige Fall oft einträte, daß Schüler der Gymnasien der Welt der Alten fremder gegenüberständen als andere nicht humanistisch gebildete, denen man in den deutschen Stunden und beim Geschichtsunterrichte manches dahin Zielende mitgeteilt habe. Diese Anklage ist beschämend, und, wo sie etwa verdient sein sollte, deutet sie auf eine von Grund aus verkehrte Unterrichtsmethode. Jedenfalls trifft sie das Gymnasium selbst nicht. Auch darf man doch wohl unter allen Umständen annehmen, daß der jahrelange tägliche Verkehr mit der griechischen Sprache, selbst wenn der Unterricht sehr matt und äußerlich war, griechische Denk- und Empfindungsart in das eigene Innere des Lernenden hat hinüberfließen lassen. Dies aber ist das Wichtigere, und man wird es dem gegenüber nicht gar so hoch anschlagen dürfen, wenn ein nicht humanistisch gebildeter Schüler an der Oberfläche seines Geistes ein größeres Quantum leicht abfragbaren Wissensstoffes über die Geschichte, Litteratur und Kunst des Altertums zur Verfügung bereit hat. Käme es nur auf solches Wissen um das Griechische an, so könnte man allerdings den griechischen Sprachunterricht abschaffen. Wer also meint, daß auch ferner an unsern Gymnasien die beiden alten Sprachen zu lehren sind, muß ein Ziel anzugeben wissen, welches nur mit Hülfe der griechischen Sprache selbst erreicht werden kann.

Von einer eigentlichen Würdigung der griechischen Litteratur nach Übersetzungen kann aus den oben erörterten Gründen keine Rede sein. Man wirft dem Gymnasium nun aber vor, daß es nur ein geringer Bruchteil dieser Litteratur sei, den es zur Kenntnis des Schülers bringe, und daß die griechische Sprache bis zum Abgange für ihn viel zu schwierig bleibe, als daß man hoffen dürfe, er werde darin nachher im Leben selbst ein ausreichendes Mittel besitzen, sich in andere Hauptwerke der griechischen Litteratur zu vertiefen. Wie nun ein gut unterrichteter Schüler nach absolviertem Klavierunterricht nicht bloß einige wenige Stücke korrekt spielen können, sondern auch die Fähigkeit, ja das Verlangen erworben haben muß, in andere, nicht zu schwere, sich selbständig hineinzu-

finden, so scheint man auch vom Gymnasium erwarten zu dürfen, daß es seine Schüler mit einer für selbständiges Lesen ausreichenden Sprachkenntnis und sogar mit einem gewissen sehnsüchtigen Verlangen, Griechisches weiter zu lesen, aus seinen Räumen entlasse.

Allerdings lesen wir nicht viel mit unsern Schülern, und man darf auch wohl behaupten, daß die lateinischen und griechischen Schriftsteller an manchen Gymnasien mit einer alles Interesse ertötenden Langsamkeit gelesen werden. Namentlich die Jüngeren, die eben erst von der Universität kommen, glauben im Pressen der Worte und im Wittern von Schwierigkeiten gar nicht weit genug gehen zu können. Gleichwohl wird in diesen Fällen nur ein an sich richtiges Prinzip einseitig gehandhabt und auf die Spitze getrieben. Es ist uns Menschen leider nicht gegeben, im Streben nach dem Richtigen uns auf die Dauer vor der verwandten *παρέκβασις* zu hüten. Jedem Stande drohen seine besondern Fehler. Wer kann es leugnen, daß wir unsere Gründlichkeit oft in Pedanterie ausarten lassen? Und sind wir nicht von Natur schon Pedanten, so ist immer Gefahr, daß uns die Fehler unserer Schüler dazu machen. Als Ingredienz, in nicht zu starker Dosis, ist die Pedanterie nun allerdings in der Schule heilsam und erleichtert den Sieg über die Fahrigkeit der Jugend; zur Alleinherrschaft aber in der Unterrichtsmethode erhoben, ertötet sie die Lernlust und breitet ein ödes Grau selbst über Gegenstände aus, die, ihrer eigenen Wirkungskraft überlassen, der Jugend sympathisch sein würden.

Ohne also der Pedanterie deshalb das Wort reden zu wollen, behaupte ich doch, daß zu schnell lesen mit den Schülern einfach auf die Erfolge eines methodischen Lernens verzichten heißt. Ziel der Schullektüre ist ja nicht bloß mit diesem oder jenem Literaturwerke bekannt zu machen. Ja selbst gründlich damit bekannt zu machen, würde noch kein den Absichten der Schule voll und ganz entsprechendes Ziel sein, wenn es durch die Art der Behandlung nicht gelingt, dieses gelesene Einzelne zum Repräsentanten eines Vielen zu machen und einen Teil der in der Seele des Schülers nach Ordnung und Verdeutlichung sich sehnenden Vorstellungen um diesen Mittelpunkt zu sammeln. Was wir lesen, sollen wir so lesen, daß dadurch Entwicklungskrisen in dem Schüler hervorgerufen werden. Auf diese Weise allein können wir auch das Viele bewältigen. Das

Beste lesen wir nicht bloß deshalb in der Schule, weil es der großen Menge des andern vorgezogen zu werden verdient, sondern auch weil es das übrige am passendsten resümiert und mannigfaltiges weniger Gutes seinem Wesen nach erfüllt zeigt. Eine einzige Tragödie des Sophokles, in diesem Sinne erklärt, bringt dem Schüler mehr Gewinn, als wenn er lesewütig für sich ganze dramatische Bibliotheken durchstürmt. Eine große Gefahr droht freilich bei diesem absichtlichen Langsamlesen: es kann die Interpretation leicht in ein Zerreden des Gedankengehalts wie der formellen Schönheiten ausarten, und man darf deshalb nicht vergessen, daß das Geheimnis langweilig zu sein darin besteht, alles zu sagen. Aber heißt es nicht feige vor der Gefahr fliehen und die segensreiche Wirkung der Lektüre von der Güte des Zufalls erwarten, wenn man, wie R. v. Raumer hinsichtlich der Werke der deutschen Litteratur vorschreibt, sich aller Erläuterungen enthält und das Gelesene durch seine eigene Kraft wirken läßt? Nicht alles Erklären ist ein Zerreden, nicht jedes Vermitteln ein lästiges und die Weihe des Eindrucks störendes Dazwischentreten. Zu den Aufgaben des Lehrers gehört es ja überhaupt in erster Linie, sich in die Seelen der Schüler versetzen zu lernen und aus ihren Antworten zu erkennen, was noch weiterer Erläuterungen bedarf. Dieses Streben wird ihn davor bewahren, durch Überklarheit langweilig zu werden.

Es liegt nicht mehr in der Richtung unserer Zeit, in den oberen Klassen den gelesenen Schriftsteller einfach als ein Substrat für grammatische oder auch stilistische Übungen zu betrachten; aber der ablenkenden Mikrologieen bietet man im allgemeinen doch wohl dem Schüler zu viele, halb verführt durch die in den zahlreichen Ausgaben aufgestapelten Bemerkungen, halb auch in ungeschickter Nachahmung der Universitätsphilologie. Wer freilich andrerseits meint, die Lektürestunden hätten auf der obersten Stufe aufgehört sprachliche Stunden zu sein, befindet sich auf einem ebenso bedenklichen Irrwege. Auch in Prima ziemt es sich, scharf die Form zu erörtern nnd klar die Wortbedeutungen erfassen zu lehren, einmal weil man anders wirklich auch nicht der sachlichen Erklärung gerecht werden kann, sodann weil die Lektürestunden durch eine schlaffe Behandlung der Form ihre disziplinierende Kraft einbüßen. Es gilt ja hier auch, lesen zu lehren und von der Oberflächlichkeit des halben

Verstehens und flüchtigen Hinnehmens zu befreien. Mehr als einfachere Zeiten hat unsere Zeit, in der von allen Seiten Bücher unaufhörlich locken, eine solche Gewöhnung nötig. Diese Erziehung zur intellektuellen Gewissenhaftigkeit ist doch auch eine wichtige Aufgabe des Gymnasiums. Man hat wohl übertreibend gesagt, lateinisch und griechisch müsse man lernen, um des Deutschen wirklich mächtig zu werden. So viel aber wenigstens steht außer allem Zweifel, daß eine wirklich gründliche, d. h. weder schlaffe, noch mikrologische Erklärung des Wortsinns in den lateinischen und griechischen Stunden den Schüler nach dem Verhältnis seiner Kraft auch im Gebrauche seiner Muttersprache geschickt machen muß. Außerdem lernt er so die Vollendung des Klassischen schätzen und gleicht lesend bald nicht mehr der Kuh, welche Blumen und Gras unterschiedslos mit stumpfer Gleichgültigkeit in sich hineinfrißt. Wer sich dieses Zieles bei seinem sprachlichen Unterrichte bewußt bleibt, braucht es wahrlich nicht auf sich zu beziehen, wenn er das Gymnasium des öden Formalismus anklagen hört.

Was die Sacherklärung betrifft, so ist es allerdings ihre Aufgabe, dem Schüler, trotzdem man ihm nur einige Hauptwerke der griechischen Litteratur erklären kann, dennoch ein leidlich vollständiges Bild des griechischen Wesens zu verschaffen. Über die Bedeutung der klassischen Welt für die höhere Erziehungsaufgabe der Gegenwart ist oben eingehend gesprochen worden. Die Sacherklärung würde das behandelte Stück danach nicht bloß als Musterbeispiel der ganzen Litteraturgattung behandeln müssen, sondern es auch als einen Ausfluß der antiken Lebensauffassung erfassen lehren. Wer das Wenige, was er mit seinen Schülern hat lesen können, in diesem Sinne interpretiert hat, braucht sich nicht getroffen zu fühlen, wenn man über den geringen Umfang unserer griechischen Lektüre spottet und uns zuruft, ein so winziger Ertrag stände augenscheinlich nicht im richtigen Verhältnis zu den vorbereitenden Mühen. Wie man die Hauptkräfte einer Sprache an einem einzigen in dieser Sprache geschriebenen Buche, besonders wenn es mit einiger Vorsicht ausgewählt ist, kennen lernen kann, so genügt auch ein einziger, einem Volke wirklich gemäßer Schriftsteller, um die Denk- und Empfindungsweise dieses Volkes klar zu legen. Handelt es sich bei dem griechischen Unterrichte doch nicht um eine encyklopädische Kenntnis der zahllosen

Ausstrahlungen des griechischen Geistes. Diese kann der Gebildete sich aus seinem Konversationslexikon holen. Wie kann man jenes Ziel aber durch Übersetzungen griechischer Klassiker erreichen wollen? Die Sprache selbst jedoch zieht von dem ersten Tage an, wo sie gelernt wird, mit leise zwingender Kraft in den Ideenkreis des Volkes, welches sie sich geschaffen hat. Wie viel aber kann ein geschickter Unterricht nicht thun, um diese natürliche Wirkung der Sprache zu verstärken! Sind überdies Xenophon, Plato, Demosthenes, Homer, Sophokles und die andern, die sonst wohl noch gelesen werden, nicht glückliche Dolmetscher der griechischen Art? Mit welchem Rechte also wirft man uns vor, daß unsere Resultate mit dem griechischen Unterrichte kläglich seien? Sicherlich werden diese Schriftsteller nicht überall so interpretiert, wie sie interpretiert werden sollten. Aber man gönne dem Gymnasium doch die Zeit, sich den Anforderungen des Jahrhunderts anzubequemen; es ist ja eifrig bemüht, sich passende Methoden zu suchen. Man antworte auch nicht, es habe sich überlebt; schon längst müßten für alle Teile des Unterrichts in einem Institute so ehrwürdigen Alters die fruchtbarsten Gesichtspunkte gefunden und allgemein anerkannt sein. Seit wann ist es denn Gebrauch, über die Ziele des Unterrichts nachzudenken? Man lehrte das Latein und das wenige Griechisch früher naturalistisch, und in der That kam es damals weniger auf feine Erwägungen über die Auswahl und Behandlung der alten Schriftsteller an. Die Herrschaft des Altertums hatte ja auf den Schulen noch nicht in dem modernen Geiste einen gefährlichen Gegner gefunden. Jetzt muß es sich mit einem Teil der einst gewidmeten Zeit begnügen und muß das Interesse des Schülers mit andern Gegenständen teilen. Was sich früher ungefähr als Endresultat ohne bewußtes Streben infolge der zahlreichen und nicht durch Heterogenes entkräfteten Eindrücke einstellte, soll heute als Frucht aus verhältnismäßig wenigen Eindrücken gewonnen werden. Dies kann nur durch eine klug berechnete Kunst der Interpretation erzielt werden. Sollte es aber wirklich nicht erzielt werden können? Sollten nicht wirklich schon viele Lehrer ihre Schüler in jenen Schriftstellern den Hauch griechischen Lebens fühlen lassen? Sollten sie wirklich so selten sein, die Lehrer, die ihre Schüler, so interpretierend, in dem Staate, der Gesellschaft, der Kunst, der Litteratur der Griechen die verständlicheren Erscheinungen

wesentlicher, in der Tendenz der menschlichen Natur liegender Bestrebungen erkennen lehren, um ihnen so den Aufenthalt in der griechischen Welt zu einer Art von propädeutischem Kursus für das tiefere Erfassen der Gegenwart zu gestalten?

Die Gegenwart selbst ist stets etwas Schwankendes und Einseitiges. Schon deshalb ist es gefährlich, seine ganze Bildung aus ihr allein zu schöpfen. Insofern nur ist ihre Einseitigkeit berechtigt, als dadurch meist der Schaden einer vorhergehenden, entgegengesetzten Einseitigkeit ausgeglichen wird. So ist auf eine hyperspekulative Periode, die auf das unverdrossene Stoffsammeln und das gewissenhafte Beobachten des Naheliegenden wie auf eine klägliche Handlangerarbeit herabsah, eine entgegengesetzte Periode des stolzen Empirismus gefolgt, welche ihrerseits dem Körperlichen, Sichtbaren, Thatsächlichen, Ereignishaften eine zu hohe Bedeutung beilegt und das früher allein geschätzte Innere und Moralische nicht nach Gebühr würdigt. Auch die Schule, die doch den sich stets gleich bleibenden Interessen des werdenden Menschen zu dienen hat, ist durch diesen Umschwung ins Schwanken geraten. Indem sie die Naturwissenschaften unter ihre Lehrobjekte aufnahm, hat sie, sich selbst auch, denke ich, zum Nutzen, ihrer Zeit den schuldigen Tribut gezahlt; wenn sie aber auch in der Geschichte und bei der Interpretation der alten Schriftsteller den größeren Teil ihrer Zeit und Kraft darauf verwendet, den Körper vergangener Zeiten zu rekonstruieren und sinnlich gegenwärtig zu machen, so huldigt sie ihrer Zeit zu stark und verkümmert sich ihre Erfolge. Das wichtigste und interessanteste Erkenntnisobjekt und zugleich dasjenige, dem sich jeder normale Mensch in seinem dunkeln Drange entgegensehnt, ist der Mensch und zwar der innere Mensch; die äußeren Lebensformen aber, welche er sich schafft, die privaten wie die öffentlichen, haben nur dann eine höhere Bedeutsamkeit, wenn man in ihnen einen charakteristischen Ausdruck von etwas Innerlichem zu erkennen vermag. Dieselbe Norm lehrt aus den Ereignissen der Geschichte das Bedeutende, d. h. auch für kommende Jahrhunderte wirklich Interessante und Bildungskräftige von der überwiegenden Masse des Gleichgültigen zu sondern. Es scheint mir nun, daß das heutige Gymnasium, fortgerissen durch die Strömung des Jahrhunderts, seine Gründlichkeit bei der Behandlung der alten Schriftsteller nicht genau auf den richtigen Punkt richtet. Man wählt am

liebsten, was für die Geschichte Roms und Griechenlands von Bedeutung ist, d. h., um es genauer auszudrücken, was für eine ganz kurze Strecke politischer und militärischer Geschichte von Bedeutsamkeit ist; Schriftsteller aber und Dichter, welche sich nach dieser Seite hin nicht eben ergiebig zeigen, die man aber nicht gut aus der Schule verweisen kann, sucht man nach Kräften durch die Interpretation im Lichte der politischen und militärischen Ereignisse ihrer Zeit zu zeigen. Bedeutend für die Schule und in erster Linie zu berücksichtigen ist vielmehr das, was uns das Innere des antiken Menschen enthüllt. Erst wenn dieses erfaßt ist, gewinnt das Äußere des antiken Lebens, sowohl des privaten als des öffentlichen, eine sinnvolle Bedeutung.

Am treuesten spiegelt sich die Seele des Griechentums in den Meisterwerken ihrer poetischen Litteratur. Homer und Sophokles zeigen mit gewinnender Klarheit die Hauptmotive des antiken Wollens. Sie sind selbst jugendlich und einfach und deshalb, geschickt interpretiert, dem einfachen Sinne der Jugend zugänglicher als Shakespeare, Goethe und Schiller, welche in einer sehr verwickelten Kultur wurzeln. Die alten Dichter lassen sich bei ihrer Seelenmalerei an wenigen, klar erkennbaren und sicher nachweisbaren Zügen genügen, während die modernen Dichter nuancenreiche und dadurch für den noch nicht gereiften Sinn schwerer zu verstehende Charaktere gezeichnet haben. Ohne Zweifel sind sie tiefer in die Geheimnisse des menschlichen Wesens hinabgestiegen als die antiken, und es ist eine kindliche und unseres Jahrhunderts nicht mehr würdige Vorstellung, zu glauben, Homer und Sophokles hätten für alle Zeiten endgültig und in jeder Hinsicht unübertrefflich das Menschentum offenbart. Ein moderner Mensch kann in ihren Werken keine ausreichende Befriedigung seines poetischen Sehnens finden; aber ein Vorzug bleibt den alten Dichtern dem modernen Reichtum gegenüber unverloren: sie enthüllen die Hauptkräfte, die auch heute noch mit unverminderter Stärke in uns fortwirken, mit einer Naivetät und Deutlichkeit, an welche kein moderner Dichter mehr heranreichen kann. Dazu kommt die naturgemäße Einfachheit ihrer Technik. Nicht bloß sich selbst lernt der werdende Mensch am besten auch heute aus diesem Elementarbuche der Menschheit kennen, sondern auch das Wesen der verwickelten modernen Poesie wird ihm verständlicher sein, wenn man ihn mit diesen ältesten Formen echter Poesie bekannt gemacht hat, welche

Offenbarungen aus erster Hand sind, ohne doch die Roheit erster naturalistischer Versuche zu zeigen.

Jede wahre Poesie birgt in sich eine latente Philosophie und lehrt, ohne lehren zu wollen. Eine Dichtung also, die nicht in einer Lebensauffassung wurzelt, würde sich nur das Lob einer anmutigen Tändelei erringen und bloß einen flüchtigen Genuß verschaffen können. Es fragt sich nun, ob der klassische Unterricht sich daran genügen lassen kann, diese in den Meisterwerken ihrer Litteratur verkörperte Lebensauffassung der Alten durch eine psychologische Interpretation in ein helles Licht zu setzen, oder ob man noch einen Schritt weitergehen und auch das Reflektieren der Alten über ihre Natur und die daraus abgeleiteten Pflichten, d. h. die alte Philosophie in den Kreis der Schulbetrachtungen ziehen müsse. Ich bin durchaus dieser letzteren Meinung. Die Philosophie hat in dem Leben der Alten eine viel zu wichtige Rolle gespielt, als daß man sie ausscheiden könnte, ohne im wesentlichen unvollständig zu bleiben. Ethische Betrachtungen standen im Vordergrunde des gebildeten antiken Bewußtseins, und man darf wohl behaupten, daß das Altertum mit seiner Philosophie erst seine Reife erlangt hat. Die griechische Mythologie wurde frühzeitig durch die außerordentliche poetische Begabung dieses Volkes verflacht und mit Verflüchtigung ihrer kulturhistorischen Bestandteile rein poetisch weitergestaltet. Ihren tieferen Gehalt übernahm die Philosophie, die sich dann bald unter dem Banne des allgemeinen Interesses bemühte, durch willkürliche Deutungen hinter jenen heiteren Göttergestalten Homers einen ernsten Sinn nachzuweisen, bald auch sie offen anfeindete und sich ihnen als etwas Besseres gegenüberstellte. Zwar haben die Griechen sich ihre Liebe zu Homer nicht nehmen lassen; aber er füllte bald ihre Seele keineswegs aus. Für das, was sie bei ihm vermißten, bot ihnen die Philosophie Ersatz, von der man dreist behaupten kann, daß sie früh die Religion der Griechen wurde. Wie kann man nun von einer Kulturperiode eine ausreichende Einsicht verschaffen, ohne die religiösen Vorstellungen beleuchtet zu haben?

Freilich nicht in ihrer ganzen Ausdehnung ist die Philosophie der Griechen für die Schule brauchbar oder auch nur nötig, um das ewig Bedeutsame der alten Kultur zu erfassen. Man kann ganz auf die Physik der Alten verzichten, welche wie ein Kinderstandpunkt

erscheint im Vergleich zu dem, was die heutige Zeit ihr gegenüberzustellen vermag. Wenn einer von den besten Söhnen des Altertums urplötzlich wiedererstände und tausend verwunderte Fragen an uns richtete, könnten wir im gleichen Tone altersstolzer Überlegenheit ihm erwidern, wie jener ägyptische Priester dem Solon in Platos Timäus: *Ἕλληνες ἀεὶ παῖδές ἐστε, γέρων δὲ Ἕλλην οὐκ ἔστιν. — Νέοι ἐστὲ τὰς ψυχὰς πάντες.*

Auch aus der Metaphysik der Alten eignet sich nur weniges für die Schule, nur so viel etwa aus der Lehre des Pythagoras und Heraklit, als nötig ist, um die Idee Platos erfassen zu lassen. Einen Schüler freilich zur Universität zu entlassen, ohne ihm den idealistischen Grundgedanken Platos klar gemacht zu haben, wäre für eine Schule welche sich als vornehmste Hüterin des Idealismus betrachtet, eine Schande ohne gleichen. Vor allem aber beleuchte man die ethischen Prinzipien der alten Philosophie mit dem Wichtigsten aus ihrer Politik, d. h. ihrer Lehre vom Staate, als Ergänzung. Wie sehr überragen diese an Bedeutung für das Bildungsziel des Gymnasiums die Elemente der Aristotelischen Logik! Die Moralphilosophie der Alten bietet eine Reihe typischer Lebensauffassungen, für die sich in dem innern Leben aller Völker Analogieen finden und für welche doch nirgends ein so klarer und den natürlichen Erkenntnisdrang gleich glücklich befriedigender Ausdruck geschaffen worden ist wie von den Griechen. Auch von dieser Seite betrachtet bietet das klassische Altertum den nach höherer Bildung Strebenden einen Elementarkursus von wahrhaft idealer Vollkommenheit.

Man kann freilich antworten, es hieße überflüssige Mühe aufwenden, heute, wo die gesamte Litteratur mit Philosophie durchtränkt ist, auch noch mit der alten Philosophie die Jugend zu behelligen. Die ethischen Prinzipien der Alten seien längst überwunden und wie ein aufgehobenes Moment — so lautet der vornehme Ausdruck — in das weiter strebende Denken der modernen Zeit aufgenommen. Das kann höchstens so weit zugegeben werden, als die alte Philosophie Wissenschaft ist. Sofern sie aber Kunst ist, d. h. Darstellung und Spiegelung des Lebens, bleibt sie von unzerstörbarer Bedeutsamkeit und wird die Lehrerin und Bildnerin auch der kommenden Jahrhunderte sein. Eben weil die Moralphilosophie, welche einem unausrottbaren Bedürfnisse der gebildeten Natur entspricht, wie ein wahrer

Proteus in zahllosen verschiedenen Gestalten in den reflektierenden modernen Litteraten auftaucht, eben weil die Litteratur selbst heute wo die Philosophie nicht nach Gebühr geschätzt wird, nicht ein Jahr älter werden kann, ohne dem Gehalt nach, was in der Ethik der Alten lebensfähig ist, zu reproduzieren, ist es für unsere Gymnasien eine doppelte Notwendigkeit, unsere Zöglinge aus den ersten krystallklaren Quellen dieses mächtig angeschwollenen Stromes trinken zu lassen. In den Schriften der alten Philosophen stellen sich diese ethischen und psychologischen Urprobleme, zu welchen das menschliche Nachdenken hindrängt, mit einer Ursprünglichkeit, mit einer unaffektierten, weder durch Heuchelei, noch litterarischen Ehrgeiz, noch andere Nebenabsichten verunstalteten Wahrheit und Klarheit dar, wie sie das köstliche Vorrecht der ersten Erfinder ist, die eine res integra behandeln. Mit einer so heiligen Naivetät als die alten Philosophen, die griechischen sowohl wie die römischen, kann kein moderner über das Menschenschicksal, über die Tugenden, Laster und Pflichten, über das höchste Gut, über die Freundschaft, über das Alter, über den Tod und andere Themata der Art zu uns reden. Hier atmet man reine, staubfreie Luft, ganz abgesehen von den hohen unverlierbaren Vorzügen der Darstellung, welche den meisten unter ihnen eigen sind. Dem Manne, welcher sich auf lange Jahre an die neueren Philosophen verloren hatte, muß, wenn er dann mal wieder zu Plato oder den Fragmenten der früheren Philosophen zurückkehrt, oder auch in Ciceros Tuskulanen, in seinen Schriften über die Pflichten, über das Alter, über die Freundschaft oder in den Sermonen des Horaz liest, so feierlich sehnsüchtig zu Mute werden, wie Fausten beim Klange der Osterglocken. Jene Gedanken würden nicht schwinden, wenn wir plötzlich beschlössen, in Zukunft nur modern zu sein, nur aus den modernen Geistesprodukten all unsere Jugend-, all unsere Mannesbildung zu schöpfen; aber zu einer so jugendfrischen, durch ihre naive Ursprünglichkeit so wirkungsvollen Darstellung dieser Gedanken würde es unsere ältliche Civilisation nicht mehr bringen können. Ich halte deshalb dafür, daß die Philosophie der Alten in viel stärkerem Maße, als jetzt gewöhnlich geschieht, auf der obersten Stufe des Gymnasiums herangezogen werden muß.

Freilich sind es nicht sowohl die griechischen als die römischen Schriftsteller, aus welchen der Schüler die alte Philosophie wird

kennen lernen müssen. Bei den Griechen ist die Philosophie, so zu sagen, über zu viele Bücher zerstreut, als daß man sie dem Schüler in wünschenswerter Vollständigkeit vorführen könnte. Xenophon und Plato reichen für diesen Zweck nicht aus, und wenn man selbst aus der Ethik und Politik des Aristoteles, welche für die Schule durchaus nicht zu schwere, dankbare Abschnitte enthalten, manches zu Hülfe rufen wollte, würde dennoch vor allem die Lehre Epikurs und Zenos fehlen. In dieser Verlegenheit kommt uns das Lateinische zu Hülfe, das uns in Cicero und Horaz zwei Schriftsteller mehr griechischen als römischen Geistes bietet, welche in durchaus glücklicher Weise gerade die für die Jugendbildung geeignetsten Teile der alten Philosophie reproduzieren. So schließt das Lateinische auf der obersten Stufe mit dem Griechischen einen Bund. Allerdings ist das Lateinische überhaupt bestimmt, nicht sowohl den römischen als den antiken Geist zu übermitteln: wenn man absieht von den ganz einzigen Vorteilen, welche das Erlernen der lateinischen Sprache dem Schüler gewährt, wird das spezifische Römertum einer so großen Beachtung auf der Schule gar nicht wert erscheinen dürfen. Das Wichtigste für die Jugendbildung aus dem römischen Leben ist das Bild des römischen Mannes, mit seiner Würde, seinem unerschütterlichen Pflichtgefühl, seiner steten Bereitwilligkeit, die volle Kraft mit Vernachlässigung selbst seiner heiligsten individuellen Interessen dem Ganzen zu opfern. Lange bevor Zeno dieses Ideal in seinen Weisen aufgestellt hatte, waren viele in Rom solche rigidi virtutis satellites gewesen. Selbst der ureigene römische Charakter also bietet einen Beitrag zum Verständnis der griechischen Philosophie.

Von einer wie unnatürlichen Unvollständigkeit würde nun das Gymnasium sein, wenn es sich bloß an dem Lateinischen genügen lassen wollte. Sobald der Unterricht über das allerdings sehr bemerkenswerte Ziel, die Kräfte der lateinischen Sprache für die Bildung der Schüler auszunutzen, hinausgeht, weist alles auch in den lateinischen Stunden nach Griechenland hinüber. Wir können unmöglich das gelobte Land dem Schüler nur aus der Ferne zeigen. Erst mit dem Griechischen wird dem heutigen Gymnasium der deutliche Charakter einer humanistischen Lehranstalt gegeben. Wie könnten wir uns auch mit fakultativen Kursen begnügen! Diese Sprache ist viel zu schwer, und die Anregungen, welche die kanonischen Werke

ihrer Litteratur bieten, sind zu zahlreich und zu tief gehend, als daß alles nebenbei als Zugabe zu dem Lateinischen und Deutschen bewältigt werden könnte.

In einem wichtigen Punkte freilich wird das Gymnasium sich einer Reform bequemen müssen, um auch in Zukunft allen Widersachern zum Trotz selbst an seinen höheren Wert glauben zu können: man wird sich ernster, als bisher geschehen ist, bemühen müssen, den Gewinn des lateinischen und griechischen Unterrichts für das Deutsche fruchtbar zu machen. Ich will damit nicht sagen, daß man alles Übersetzen aus dem Lateinischen und Griechischen als eine Übung in der deutschen Sprache behandeln solle, wie viele gewollt haben. Dieser Grundsatz führt, fürchte ich, auf Abwege. Im Gegenteil, es wäre ein schlechter Unterricht, welchen die gewonnene Übersetzung wirklich resümierte. Ohne auf die wichtigsten Vorteile zu verzichten, dürfen wir nicht zu frei übersetzen, und selbst wenn wir frei übersetzen wollten, würden wir jenes „gute Deutsch“, welches manche im Tone der Verzückung als reinsten Ertrag der lateinischen und griechischen Stunden preisen, doch noch nicht erjagt haben. Bis jetzt ist eine wirkliche Übersetzung aus den alten Sprachen in gutem Deutsch ein ungelöstes Problem. Wie können wir also hoffen, tagtäglich mit unsern Schülern zu erreichen, wonach selbst die Meister unserer Sprache bis jetzt vergeblich gesucht haben? Ich vermute übrigens, daß die Vertreter jener Ansicht sich der vollen Schwere ihres Wortes nicht bewußt gewesen sind. Gewiß meinen sie nichts weiter, als daß man die Perioden passend auflösen lassen und den Schüler anhalten soll nescio an „vielleicht“ zu übersetzen, ἔχων ξίφος durch „mit einem Schwerte“, nummulis acceptis durch „gegen schnödes Geld“, haec durch „die gegenwärtigen Verhältnisse, invidia huius nominis durch „das Gehässige dieses Namens“ u. s. w. So entsteht ein im einzelnen signifikantes Deutsch, welches aber gerade deshalb, weil die Eigentümlichkeiten des Deutschen darin potenziert sind, von dem guten Deutsch meist sehr weit entfernt ist.

Allerdings soll die Beschäftigung mit dem Griechischen und Lateinischen auch die Muttersprache besser verstehen lehren und das Sprachbewußtsein überhaupt aufhellen. Doch darüber hinaus läßt sich noch ein höherer Gewinn erreichen. Der geistige Ertrag selbst der lateinischen und griechischen Lektüre muß in die

deutschen Stunden geleitet und teils für den deutschen Aufsatz, teils für die Beschäftigung mit der deutschen Litteratur fruchtbar gemacht werden. Gerade damit sich der Schüler dem Altertume mit geistiger Freiheit nahen lerne, und sich gewöhne, das von dort Herüberschallende in sein inneres Leben aufzunehmen, sollte man auch für deutsche Aufsätze Themata von dorther holen. Was von jedem Aufsatzthema aber gilt, daß der Geist des Schülers sich mit einer gewissen freudigen Bereitwilligkeit ihm muß vermählen können, gilt von diesen dem Altertum entlehnten Aufgaben im höheren Grade. Ich sage das deshalb, weil aus dem Buche von Laas z. B. sich eine ganze Reihe Themata zusammenlesen ließe, die den Schüler nur veranlassen, gleichgültigen und sein Inneres gar nicht berührenden antiquarischen Stoff zusammenzusuchen und zu ordnen. Besseres jedenfalls findet man bei Wendt in seinen Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem Altertum.

Vollends aber bei der Besprechung Lessings, Herders, Goethes und Schillers finden wir die reichste Gelegenheit an das Altertum anzuknüpfen, und nicht minder häufige Gelegenheiten bieten sich bei der Interpretation der alten Schriftsteller, nach den Ideen der heutigen Zeit und den Schöpfungen und Lebensauffassungen unserer Geistesheroen hinüberzuweisen. Diese Beziehungen müssen durchaus mehr gepflegt werden. So erst kommt Einheit und Zusammenhang in die Unterrichtsthätigkeit unseres Gymnasiums, so allein auch kann das Gymnasium dem schweren Vorwurf entgehen, es mache seine Zöglinge nicht geschickt, das moderne Leben zu verstehen, sondern entfremde vielmehr der Gegenwart.

Im allgemeinen wäre es wünschenswert, daß wir unseren Schülern etwas einseitiger zu sein gestatteten und dafür an uns, die Lehrenden, die Forderung einer etwas größeren Vielseitigkeit stellten. Von der segensreichsten Wirkung für die Entwicklung unserer Gymnasien würde es z. B. sein, wenn alle Lehrer des Lateinischen und Griechischen, welche diese Stunden in den obern Klassen geben, es als eine Ehrenpflicht betrachteten, sich auch für den Unterricht im Deutschen in Prima fähig zu machen oder fähig zu erhalten. Privatstudien, welche sich auf dieses Ziel richten, nötigen uns zu den leitenden Gedanken der modernen Zeit Stellung zu nehmen, wie sie andrerseits eine gewisse Weite des Blickes geben, welche uns vor der Ge-

fahr behütet, in nichtiger Stoffkrämerei zu verkümmern. Heute, wo die Philologie auf den Universitäten nicht mehr als Humanitätsstudium betrieben wird, ist es nötiger als je, für die Einseitigkeit der dort meist angenommenen Geistesrichtung nach einem solchen Korrektiv zu suchen. Wer mit einigen wirklich großen und freien Geistern der modernen Zeit vertrauten Verkehr pflegt, wird kräftiger den korrumpierenden Wirkungen der gelehrten Thätigkeit wie auch des Unterrichtens selbst widerstehen können. Wer andere zu Menschen bilden will, muß sorgen, daß er selbst ein wahrer und vollständiger Mensch bleibe.

Aus dem Gesagten läßt sich leicht ableiten, in welcher Weise man das Gymnasium den Hauptaufgaben der Gegenwart zuneigen kann. Namentlich ist die Forderung aufgestellt worden, daß auch die Schule, vor allem die höhere Schule, ihren Beitrag zur Lösung der sozialen Aufgaben steuere.

Das Leben der Gegenwart wird immer lärmender und, so zu sagen, aufdringlicher. Selbst die Schule, die sich früher durch die Berührung mit den Zeitinteressen zu entweihen fürchtete, soll jetzt eine Mitarbeiterin werden in dem Kampfe, der das staatliche und gesellschaftliche Leben der Gegenwart erfüllt. Die Brandung steigt von Jahr zu Jahr höher, und selbst die, welche auf überragenden Gipfeln ihren Wohnsitz aufgeschlagen haben, sehen schon die Schaumflocken bis vor ihre Füße fliegen. Von allen Seiten dringt die **lux forensis** tief hinein in die **vita umbratilis**. Sie werden immer seltener, die friedlichen philosophischen Seelen, die, unbekümmert um Politik und soziale Reformvorschläge, nur in der Wesen Tiefen trachten. Auch die Schule scheint nicht mehr, wie früher, iu weiter Entfernung vom Leben Halt machen zu dürfen. Und doch hieße es sie ihres eigentümlichen Charakters berauben, wenn man sie direkt in das politische Parteitreiben der Gegenwart hineinziehen wollte. Man kann indessen fast die Behauptung wagen, daß sich die ganze Entwicklung der Menschheit heute in der sozialen Frage resümiert und daß es darum grenzenlos stupide oder grenzenlos gemütlos ist, dieser Frage gleichgültig gegenüberzustehen und sie mit Spott abzufertigen. Eben deshalb aber, weil es sich hier nicht um vergängliche Schaumblasen der Oberfläche, sondern um eine aus der Tiefe heraufgestiegene Krisis handelt, kann es dem Gymnasium, bei richtiger

Behandlung seiner Stoffe, nicht schwer werden, für das Verständnis so wichtiger Verhältnisse vorzubereiten.

Eine Hauptaufgabe des Unterrichts ist es, auf das Wesentliche gerichtet zu bleiben. Niemals aber ist dieses dem Gymnasium schwerer geworden, als in unserer unphilosophischen Zeit. Anstatt das nun relativ Bedeutsame bei passender Gelegenheit zur Erklärung des Wesentlichen herbeizuführen, zeigt man Neigung sich an das Sekundäre zu verlieren. Es giebt Leute, denen es ein der Idee des Gymnasiums entsprechender Gewinn zu sein scheint, wenn in den griechischen und lateinischen Stunden in erster Linie eine Kenntnis des antiken Heerwesens gewonnen wird, und die deshalb mit liebevoller Ausführlichkeit über die Zusammensetzung des antiken Heeres, über das antike Offizierkorps, über Ersatz- und Kontrollwesen bei den Alten, über Einstellung und Entlassung gehandelt sehen möchten. Solche Ansichten diskutieren heißt ihnen zu viel Ehre anthun. Dies aber muß man zugeben, daß die alte Welt von denselben Lebensfragen bis in seine Tiefe bewegt war, welche noch heute, zum Teil ungelöst, jeden mit einigem Bewußtsein Lebenden beschäftigen. Da nun die soziale Frage auf einer breiten psychologischen, ethischen und politischen Grundlage ruht, so begreift man, wie leicht und glücklich sie sich zum Centrum des Unterrichts auf den höheren Lehranstalten in Beziehung setzen läßt. Die Kämpfe, welche heute mit so viel Haß und Erbitterung gekämpft werden, haben sich schon in Griechenland und Rom abgespielt, und in den einfacheren und durchsichtigeren Verhältnissen der alten Staaten treten sie uns ungleich klarer, anschaulicher und greifbarer entgegen, als heute, wo alles verwickelter und verwirrender geworden ist. Dazu kommt, daß wir es im Altertum mit abgeschlossenen Zuständen zu thun haben. Überdies ist es weniger schwer, was so weit von uns entfernt liegt, objektiv und unparteiisch zu erfassen. Man wird also einräumen müssen, daß sich für die sozialpolitische Schulung der Jugend keine geeignetere Grundlage denken läßt, als eben das Altertum, falls man sich nicht an der äußeren Geschichte und an der breiten Masse der Realien genügen läßt.

Ein Teil dieser Belehrungen, so viel ist klar, muß dem Unterrichte in der alten Geschichte zufallen; anderes aber, und ich glaube das Meiste und das Wichtigste, wird sich als Frucht einer gut ge-

wählten und bei der Interpretation nicht mit Vorliebe auf das Nebensächliche gerichteten Lektüre einstellen. Zu bedauern ist dabei, daß Plato in so geringem Umfange heute gelesen wird. Namentlich mit Rücksicht auf diese, von höchster Stelle dem Gymnasium gestellte Aufgabe, für die staatlichen und gesellschaftlichen Kämpfe der Gegenwart Verständnis zu verschaffen, wäre es von höchster Bedeutung, ausgewählte Abschnitte aus Platos Staat zu lesen und mit einem auf das Wesentliche und im politischen Wechselspiel Unveränderliche gerichteten Sinn zu interpretieren. Leider ist immer noch die Meinung verbreitet, als sei Platos Staat kein ernst zu nehmendes Buch. Ich verweise auf die vortreffliche Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus von R. Pöhlmann. Die Hälfte des ersten, umfangreichen Bandes ist der Besprechung des Vernunftstaates und des Gesetzstaates Platos gewidmet. Nie vorher sind diese Fragen mit so viel Geschick und mit einer so freien und großen Auffassung zu den politischen und philosophischen Fragen der Gegenwart in Beziehung gesetzt worden. Sollte aber das Griechisch unserer Schüler doch für Platos Staat nicht ausreichen, so wüßte ich keine antiken Schriften, aus denen sich für das Verständnis des sozialen Problems mehr gewinnen ließe, als aus Ciceros philosophischen Schriften, vor allem aus seinen Büchern de legibus und de republica.

In einer eigenartigen und energischen Weise hat ferner P. Cauer die Rechte des Gymnasiums verteidigt, in seiner Schrift „Unsere Erziehung durch Griechen und Römer“ (Berlin, 1890), sowie in der kürzlich erschienenen Programmabhandlung: „Wie dient das Gymnasium dem Leben?“ (Düsseldorf 1900). Er beansprucht keine Berechtigungen für das Gymnasium, will aber, daß es erhalten bleibe, und zwar in einer verbesserten Form, die ihm gestatte, seine Eigentümlichkeit voll und rein zu entfalten. Von ungeeigneten Schülern entlastet, soll es seiner früheren Einrichtung wieder näher gebracht werden, indem man den lateinischen und griechischen Unterricht wieder verstärkt, die Nebenfächer aber aus dem Abiturientenexamen entfernt. Die pädagogische Ergiebigkeit dieser „Nebenfächer“ scheint ihm eben eine geringe, im Vergleich zu dem, was der Unterricht im Griechischen und Lateinischen zu leisten imstande ist.

So wird z. B. im zweiten Kapitel der zuerst genannten Schrift die bildende Kraft der Mathematik mit der des sprachlichen Unter-

richts, namentlich mit dem Unterricht in der lateinischen Syntax, verglichen. Durch die mathematische Schulung, sagt Cauer, werde eine starre, rücksichtslose Entschiedenheit in uns genährt, während eine fein ausgebildete Syntax, wie die der lateinischen Sprache, jenen irrationalen Faktor der subjektiven Auffassung in den Kreis ihrer Betrachtung ziehe und gewöhne damit zu operieren. Eigentlich hätte der Verf. da freilich für Abschaffung der Mathematik stimmen müssen, weil sie ja doch in seinem Sinne ungebildet, d. h. rechthaberisch und unverträglich macht.

Am meisten spricht wohl der dritte Abschnitt an, in welchem davor gewarnt wird, die pädagogische Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu überschätzen. Der Verf. meint, daß der Unterricht im Lateinischen und Griechischen, wenn richtig gehandhabt, für alle wesentlichen Bedürfnisse der höheren Bildung genügt. Um Liebe zur Natur z. B. in dem Schüler zu erwecken, dazu biete sich aus dem eigentlichen Gedankenkreise des Gymnasiums vor allem Homer. Das wird an einigen gut gewählten Beispielen geschickt erläutert.

Wie von den Naturwissenschaften behauptet der Verf. auch von der Geschichte, daß ihre eigentlich wertvolle Einwirkung auf den jugendlichen Geist erst nach der Schulzeit beginne. Von den drei historischen Lehrstunden schlägt er deshalb vor, eine zu streichen. Das Citat aus Lessing (S. 38) könnte durch ein besseres ersetzt werden. Lessing schlägt den bildenden Wert der eigentlichen Geschichte sehr gering an. Sie scheint ihm mehr Falsches als Wahres zu enthalten und ist ihm ganz und gar nicht verehrungswürdig. An jener Stelle aber bemerkt er nur gegen Wieland, daß die vorläufige historische Kenntnis der Hypothesen und Meinungen, welche dieser an den Anfang des Unterrichts stellen wollte, den Wissenschaften alle „Anlockung“ nehme und daß man die Jugend vor allem an eigenes Nachdenken gewöhnen müsse. Was die historische Kenntnis „der geschehenen Dinge“ aber betrifft, so sagt er, sie könne durch keine Anstrengung gefunden werden, und er findet „es in der Natur der Seele begründet, daß in Ansehung solcher Dinge die historische Kenntnis den Grund legen muß.“

In welchem Umfange der Verf. die Geschichte auf dem Gymnasium zulassen will, ist nicht klar zu ersehen. Doch gestehe ich, daß

er sich in diesem Kapitel philosophisch gestimmt zeigt. Hauptsache ist für ihn, daß die ewig wirksamen Kräfte des politischen Lebens erörtert werden, und er hat den Mut zu behaupten, daß das besser an der Geschichte von Völkern geübt werde, die uns äußerlich fern stehen. Wer an der Vergangenheit urteilen gelernt hat, der, meinte er, werde später sich auch in den so viel verwickelteren Verhältnissen des heutigen Staatslebens zurecht finden. Jedenfalls aber will er die Geschichte aus der Abiturientenprüfung ausgeschlossen sehen. Weniger leichten Herzens verzichtet er auf eine energische Betreibung des geographischen Unterrichts. Damit das Lateinische und Griechische jedoch gründlich gelehrt werden könne, darf auch dieser Unterricht nicht in die Breite gehen. Aber selbst dem Deutschen zu Liebe darf das Lateinische und Griechische nicht verkürzt werden. „Mögen wir vor einer Vermehrung der Stundenzahl im Deutschen bewahrt bleiben.“ An dankbaren Aufgaben für den Lehrer, gesteht der Verf., fehle es diesem Unterrichtsgegenstande nicht, aber es fehle an festen Angriffspunkten für ihre Lösung. Selbst durch den ungeschicktesten Lehrer könnten Homer und Sophokles den Schülern nicht ganz verdorben werden; aber Schiller und Goethe könnten ihnen sogar durch einen sonst geschickten Lehrer gründlich verleidet werden. Auch von einem obligatorischen Unterricht in der deutschen Grammatik und im Mhd. will der Verf. nichts wissen.

Die Schrift ist verdienstvoll als ein Protest gegen die Kompromißbemühungen, welche darauf zielen, den Schüler zu jenem âne bâté zu machen, qu'on appelle un savant (V. Hugo) und dem Abiturientenexamen den Charakter einer peinlichen Gepäckrevision zu geben. Aber so sehr ich selbst überzeugt bin, daß wir uns gar nichts Vortrefflicheres zum Mittelpunkte unseres höheren Unterrichts wünschen, noch erfinden könnten, als das Griechische und Lateinische, so meine ich doch, daß es dem Gymnasium auch zukommt, neben die Idee des antiken Menschen die Idee des modernen Menschen zu stellen. Dies aber muß durch geschickte Behandlung moderner und modernsprachlicher Litteraturwerke von typischer Bedeutsamkeit geschehen. Homer und Sophokles können unserem berechtigten Sehnen nicht voll genügen, so unerreichbar in gewisser Hinsicht ihre Vorzüge dem modernen Dichter sind. Auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht möchten die wahren und lebensvollen Naturbilder Homers keinen ausreichen-

den Ersatz bieten. Allerdings muß sowohl hier, als beim Unterrichte vor allem in der Geschichte und Geographie gründlich vor allem mit der Tendenz gebrochen werden, die ganze Breite des Materials bewältigen zu wollen, anstatt die wenigen, in allem einzelnen waltenden Hauptgesetze tief und klar erfassen zu lehren. Nicht πολυμαθίη, sondern πολυνοΐη sei unsere Losung. Und daneben: Plutôt forger son âme que de la meubler, wie Montaigne sagt.

In jener neuesten Schrift hat sich der Verf. als besondere Aufgabe gestellt, zu zeigen, daß das als altmodisch geltende Gymnasium immer noch und heute erst recht eine Ausbildung zu geben imstande ist, „die nicht bloß zu ästhetischem Genuß befähigt, sondern gerade den ernsthaften Aufgaben des praktischen Lebens gegenüber sich aufs beste bewährt". In erster Linie betont er, daß die Beschäftigung mit einer schwierigen und gedankenreichen fremden Sprache geschickter mache, den eigentlichen Sinn des von andern Gesagten zu verstehen. Das Gymnasium also bildet vor allem für das Leben in der Gemeinschaft. Die Aufnahme der „realen Fächer", die in wachsender Zahl und mit gesteigertem Betriebe neben das Lateinische und Griechische gestellt worden seien, habe aber zur Überlastung wie zur Oberflächlichkeit geführt. Er schlägt deshalb vor, den Unterricht in den alten Sprachen selbst so zu gestalten, daß er selber für die realen Verhältnisse des Lebens das Auge schärft, Interesse erweckt und Verständnis vorbereitet. Er leugnet es, daß die Erziehung durch Griechen und Römer den jugendlichen Geist von der Welt, die uns umgiebt, ablenkt. Durch eine Reihe von Beispielen sucht er zu beweisen, daß sie vielmehr tüchtig machen helfe, sie zu begreifen, um dereinst in ihr zu wirken.

Zunächst, meinte er, lasse sich im Verkehr mit den Alten viel mehr Naturerkenntnis gewinnen, als von den meisten geahnt wird. Die Erkenntnis und Beherrschung der Natur sich erringen, sei schwer und gewinnbringend; mit dem Aneignen des von andern Gefundenen scheint es ihm aber doch anders zu stehen. Das Gymnasium verfüge aber über das Mittel, den Geist in die Zeiten naiver Naturanschauung zurückzuversetzen, in unserer Zeit, wo fast alle der natürlichen Betrachtungsweise so entfremdet sind. Es ist in der That kein zu verachtender Gewinn, wenn der Schüler im Verkehr mit Homer, Vergil, Horaz mit eigenen Augen aus der Natur etwas von ihren

unvergänglichen Ordnungen und Gesetzen herauszulesen lernt. An anderen Beispielen beweist er, daß sich bei der Erklärung der Alten auch viel für die geographische Bildung gewinnen läßt, wenn man nämlich daran festhält, daß es in den höheren Schulen nicht so sehr darauf ankommt, ein Wissen zu überliefern als ein Können zu entwickeln. Um nun vollends die Grundlagen des wirtschaftlichen Lebens zu verstehen, gebe es keinen besseren Lehrmeister als Homer, bei welchem der Mensch so vertraut mit der Natur verkehrt. Von Polyphem könnten wir die Milchwirtschaft und Käsebereitung lernen. Viel wichtiger freilich ist die klare Einsicht in die Umgestaltung der sozialen Verhältnisse, die sich aus der Beschäftigung mit den Alten so sicher gewinnen läßt. Auf Schritt und Tritt biete sich Anlaß, die heute bestehenden Verhältnisse zu erläutern. „Dadurch aber, daß wir die gegenwärtigen Formen mit denen der Vergangenheit vergleichen und sie im Äußern verschieden, im Kerne oft wunderbar übereinstimmend finden, lernen — und lehren — wir, in der verwirrenden Mannigfaltigkeit der modernen Welt das Äußerliche und Zufällige vom Notwendigen und Wesentlichen zu trennen. Und das ist doch wohl, was man „verstehen" heißt." Denselben Gewinn können wir aus der Betrachtung der antiken Staaten und der alten Geschichte ziehen. Überall begegnen wir Gegenbildern des Gegenwärtigen, die durch ihre Übereinstimmungen wie durch ihre Abweichungen in gleicher Weise zum sicheren Erfassen des Gegenwärtigen anleiten. Der Sinn für die Wirklichkeit wird also durch die Beschäftigung mit dem Altertum nicht erstickt, sondern erweckt und gesteigert. Auch heute findet der Verf. das Gymnasium geeignet, deutsche Knaben und Jünglinge zu denkender Mitarbeit an den Aufgaben der Gegenwart geschickter zu machen.

Die Erörterungen des Verf. klingen frisch und klar, und die Beispiele sind gut gewählt. Er hat mit allem, was er der Beschäftigung mit den Alten an Vorteilen für die Geistesbildung und für die Erfassung der sozialen und politischen Aufgaben der Gegenwart nachrühmt, durchaus recht. Die Feinde des Gymnasiums mögen aus dieser Schrift lernen, daß das Gymnasium auch als realistische Anstalt recht Anerkennenswertes zu leisten imstande ist. Sehr weit auf dem vom Verfasser angedeuteten Wege zu gehen, möchte aber doch von dem Wichtigeren ablenken. Erst als huma-

nistische Anstalt entfaltet das Gymnasium seine volle Kraft und Bedeutung.

Zum Schluß sei noch eine Schrift von Max C. P. Schmidt erwähnt (Zur Reform der klassischen Studien auf Gymnasien. Leipzig 1899), welche beweist, daß es in der überreichen Schulreformlitteratur doch noch eine Lücke auszufüllen gab. Von dieser Seite war wirklich noch niemand bisher an die Lösung der Aufgabe gegangen. Der Verf. will den Humanismus und Realismus versöhnen. Es scheint ihm jetzt gerade der Augenblick gekommen, wo ein neuer Versuch gemacht werden muß. Seit der Durchführung der neuen Lehrpläne scheine Friede zu herrschen; aber im Grunde sei es nur eine Waffenruhe. Er sieht voraus, daß der „realistische Sturmwind bald wieder über die humanistischen Gefilde fauchen“ werde. Man beeile sich also, durch eine Reform der klassischen Studien die Ursache der Unzufriedenheit aus der Welt zu schaffen.

Worin gipfelt nun sein Vorschlag? Er will, daß man in unserer Zeit realistischer Neigungen ergänzend nachhole, was man seit der Zeit humanistischer Bestrebungen allgemach vergessen habe: das Studium antiker Mathematik, Naturwissenschaft, Geographie u. s. w. Es ist ja richtig, daß die Griechen auch Findigkeit und Betriebsamkeit, ein frisches Sehen und Hören besaßen, daß sie, um zu forschen und zu kolonisieren, in die Fremde gingen, daß Archimedes das spezifische Gewicht und anderes entdeckte, daß Ptolemäus sich sinnreiche astronomische Instrumente konstruierte, daß Aristoteles nicht bloß über Poetik und Rhetorik, sondern auch über Zoologie geschrieben, Theophrast nicht bloß die „Charaktere“ verfaßt, sondern sich auch an die Botanik gemacht hat. Aber daß diese Anfänge der exakten Wissenschaften bei den Griechen für die Bildung und Erziehung des modernen Menschen genau dieselbe Bedeutung haben wie das bisher in den griechischen und lateinischen Stunden Getriebene, das ist eine der anfechtbarsten Behauptungen, die jemals aufgestellt worden sind. Wollte man dem Verf. folgen, so würde man sich vornehmlich gerade mit den antiquierten Teilen des Altertums beschäftigen müssen. Wozu denn ein solches Opfer an Zeit darbringen, um Dinge in erster Linie zu treiben, welche, an den Fortschritten der modernen Wissenschaft gemessen, nur den Wert von vorbereitenden Kuriositäten haben? Wir wollen doch Besseres, tiefer in die Seelen Dringendes, dem

Wechsel der Zeiten Entrücktes, durch keine Fortschritte der exakten Wissenschaften und der Technik zu Verdunkelndes lehren.

Der Verf. wird für seinen Reformgedanken nicht viel Anhänger gewinnen. Sein Buch ist gleichwohl mit Interesse zu lesen. Er ist kenntnisreich und nicht langweilig, besitzt eine versöhnliche Gemütsart und hat seine Gedanken mit Erfolg auf einen knappen und klaren Ausdruck zu bringen versucht. Dem Streben in die Tiefe muß in der That auch ein gewisser Zug in die Breite sich zugesellen; aber noch weit wichtiger ist es für die Zwecke der Bildung und Erziehung, daß bei der Verbreiterung des Wissens nie das Streben in die Tiefe verloren gehe.

---

2. Die Umwege des höheren Unterrichts.

In den pädagogischen Erörterungen über unser höheres Unterrichtswesen pflegt ausschließlich die eine Schwierigkeit ins Auge gefaßt zu werden, was aus der Fülle des Lernenswerten der Jugend geboten werden soll. Und doch ist diese Frage verhältnismäßig noch am leichtesten zu beantworten. Im Prinzip wenigstens kann die Entscheidung nicht zweifelhaft sein. Im Mittelpunkte des Unterrichts müssen Lehrgegenstände stehen, welche eine vielseitige und tiefgehende Wirkung hervorbringen. Was dem eigentlich Menschlichen im Zöglinge zum Durchbruch verhilft und dem ewigen Sehnen unserer gemeinsamen Anlage entspricht, verdient, auch wenn es im Gewirre des kommenden Lebens nicht unmittelbar und täglich in sichtbarer Weise verwendet werden kann, allem bloß praktisch Brauchbaren, was nur an einer Stelle aufklärt, ohne den Schüler tief im eigentlichen Kernpunkte seines Wesens zu erregen, durchaus vorgezogen zu werden. Allerdings äußert sich schon im Kinde das Verlangen, die Natur ringsum zu verstehen und sich dienstbar zu machen; aber noch deutlicher äußert sich schon in ihm das Verlangen, das Wesen der anderen und das eigene Wesen zu erfassen. Nichts ist ja natürlicher als daß der Mensch sich für den Menschen am lebhaftesten interessiert, und wenn er wirklich die Krone der Schöpfung ist und zwar nicht bloß ein einsamer, dem übrigen aufgesetzter Gipfel, sondern der zusammenfassende Ausdruck von allem, was da ist, mit tief in dem gemeinsamen Grund eingedrungenen Wurzeln, so wird allerdings die Betrachtung des Menschen, richtig gepflegt, zugleich der Hauptsache nach alles übrige erklären und deshalb für alle Zeiten der Mittelpunkt jedes Unterrichts bleiben müssen, sowohl des niederen als des höheren. Erst die Schulen, welche direkt für eine von den zahl-

reichen Lebensstellungen vorbereiten wollen, werden diesen Schwerpunkt des Interesses nach einer anderen Seite verlegen dürfen. Des Wissenswerten bieten allerdings alle Wissenschaften die Menge. Ja man kann einräumen, daß selbst die von dem gemeinsamen menschlichen Interesse am weitesten abliegenden Gebiete noch bei treuer Hingabe mit einer seligen, aller Not des Zeitlichen und Irdischen entrückenden Freude lohnen. Aber sind sie darum auch alle für die Zwecke eines den Menschen bildenden und erziehenden Unterrichts brauchbar? Alte, seit lange gepflegte Wissenschaften können natürlich nicht in rascher Folge eine Entdeckung an die andere reihen, wie das den exakten Wissenschaften unserer Zeit auf eben zugänglich gemachten Gebieten und mit neuentdeckten Hilfsmitteln von folgenschwerer Bedeutsamkeit möglich war. Berechtigt uns das aber, jene tausendjährigen Kulturvermittler, durch welche doch der Mensch zum Menschen geworden ist, nun plötzlich unfruchtbar zu schelten und uns jubelnd der neu aufsteigenden Sonne zuzuwenden? Dem Manne muß es ohne Zweifel gestattet sein, Gebieten zuzusteuern, wo er noch weite, unbebaute Strecken finden kann, mag auch in der Anlage des Menschen kein unmittelbarer Antrieb, gerade diese Dinge erkennen zu wollen, vorhanden sein; den Schüler aber, den wir doch zur Reife seiner menschlichen Eigentümlichkeit, wenigstens in der Hauptsache, bringen wollen, ehe er sich den besonderen Aufgaben seiner künftigen Lebensstellung hingiebt, müssen wir vor allem mit einem Wissen nähren, welches einem tief in der normalen menschlichen Natur angelegten Erkenntnisdrange Genüge leistet.

Die Bildungsbedürfnisse des werdenden Menschen sind aber zu allen Zeiten dieselben. Man begreift es, wenn auf ein Jahrhundert der vorwiegenden theologischen Interessen ein Jahrhundert von philosophischer Tendenz folgt, wenn, nachdem eine geraume Zeit hindurch das ästhetische und litterarische Interesse nicht viel anderes neben sich hat aufkommen lassen, ein nachfolgendes Geschlecht dann plötzlich mit Ungestüm in sich den politischen Trieb erwachen fühlt oder sich mit einem Eifer, dem alles andere als nebensächlich erscheint, auf die exakten Wissenschaften stürzt. Die neu ins Leben Tretenden aber bleiben von dieser Wechsellust unberührt, und es ist immer wieder derselbe Keim, welchen die Erziehung während der Jugendjahre zur Entfaltung bringen soll. Wenigstens sind die Veränderungen, welche

durch Vererbung in den menschlichen Fähigkeiten und Trieben bewirkt werden, überaus langsame, und ehe ein einseitig gepflegter Trieb auf den eigentlichen Kern unseres Wesens einen ernstlichen Einfluß gewinnt, ist er schon wieder durch einen anderen Trieb in seiner bevorzugten Stellung abgelöst worden.

Welche Zeit und welches Volk wir nun auch betrachten mögen, überall finden wir, inmitten aller sonstigen Verschiedenheiten, als einen gemeinsamen und wesentlichen Bestandteil des Jugendunterrichts die Beschäftigung mit der Sprache und mit der Litteratur. Ist das bloßer Zufall? Handelt es sich dabei nur um „amüsante Lektüre“, wie Schellbach in seinem Schriftchen „Über die Zukunft der Mathematik an unseren Gymnasien“ meint? „Unsere Schüler,“ sagt er, „werden größtenteils durch Genußmittel aufgezogen, aber nicht, wie es sein sollte, durch kräftige Nahrungsmittel. Ein solches Nahrungsmittel ist die Mathematik, die zugleich auch die wahren Eingänge zu allen Gebieten der Physik eröffnet.“ Handelt es sich aber bei der Beschäftigung mit der Sprache um eine bloß formalistische Kultur des Geistes? Läuft alles auf das Erlernen der Grammatik hinaus? Ganz und gar nicht, obwohl die Grammatik an formalem Bildungswert der Mathematik fast ebenbürtig ist und überdies den Vorteil bietet, daß ihr abstrakter Geist durch das stets sich ihr zugesellende, stets Vorstellungen erweckende Wort zugänglicher gemacht wird.

Wenn aller Unterricht stets in erster Linie ein mit mehr oder weniger Geschicklichkeit gegebener sprachlicher Unterricht gewesen ist, so erklärt sich das aus der hohen Bedeutung, welche die Sprache für die Bildung und Klärung des menschlichen Bewußtseins hat. Ist sie doch die eigentümlichste Frucht unseres Geistes und zugleich das allgemeine und unentbehrliche Mittel für uns, der Dinge uns in Wahrheit zu bemächtigen und Gedanken nicht bloß anderen mitzuteilen, sondern auch für uns selbst aus dem embryonischen Zustande zu klarer Faßbarkeit herauszuarbeiten. Die Grammatik, Stilistik, Rhetorik und Poetik, wenn mit leidlichem Geschicke betrieben, quälen nicht mit unfruchtbaren Spitzfindigkeiten, sondern lehren möglichst nahe an die Sachen und die Gedanken heranzukommen und für alles die angemessendste und darum klarste und eindrucksvollste Gestaltung zu finden und, wo sie von anderen gefunden worden ist, mit einem

höherem Grade von Bewußtsein zu würdigen. Man verkennt auch die Bedeutung des sprachlichen Unterrichts, wenn man die Grammatik im weiteren Sinne, d. h. mit Einschluß der Stilistik und Synonymik, als ein leider notwendiges Übel ansieht, ohne welches man sich nicht den Zugang zu einer fremden Sprache ebnen, wenigstens keine einigermaßen gründliche Kenntnis einer Sprache gewinnen könne. Leistete sie weiter nichts, so müßte man sie allerdings so schnell wie irgend möglich entlassen, um nach mühseligen Vorbereitungen zur Sache zu kommen. Aber sie lohnt reichlich die ihr gewidmete Zeit, und zwar nicht bloß durch Stärkung der Kraft, sondern indem sie richtig in den Worten die Sachen suchen lehrt. Nichts ist so vortrefflich, daß es nicht durch Mißbrauch geschändet und in Unsegen verkehrt werden könnte. So trifft auch der Vorwurf langweiliger und ermüdender Spalterei und unfruchtbarer Silbenstecherei nicht die Grammatik selbst, sondern nur die verkehrte Behandlung der Grammatik.

Erwägt man, daß das Wort der natürliche Ausdruck alles menschlichen Empfindens, Erfassens und Denkens ist, so kann es nicht zweifelhaft sein, daß in den Mittelpunkt alles nicht bloß für eine bestimmte Thätigkeit vorbereitenden, sondern das Menschliche überhaupt im Schüler bildenden Unterrichts die Beschäftigung mit der Sprache gestellt werden muß, und zwar nicht bloß die Beschäftigung mit der Litteratur, sondern bis zu einem gewissen Grade auch die Beschäftigung mit der Sprache selbst. Wer da glaubt, daß der Schüler beim sprachlichen Unterricht es vorwiegend mit der leeren Form des Denkens zu thun hat, ahnt nicht, wie viel jeder einzelne in einer civilisierten Zeit für seine Entwicklung der Sprache als solcher verdankt! Sprechend bewältigen wir die Mannigfaltigkeit der Eindrücke. Nicht bloß die Mitteilung, auch das Erfassen selbst wird erst möglich durch die Sprache. Das Viele und Zerstreute drängt sie zusammen, schafft überschauende Leichtigkeit, bringt schnell an den eigentlichen Anfang des besonderen Falls und erspart dem heute Geborenen die Mühe, den ganzen Entwicklungsprozeß der Menschheit langsam noch einmal zu durchlaufen, eine Mühe, welche unser Geschlecht zum Stillstand verurteilen würde. Was Aristoteles von der Hand sagt, sie sei das Organ der Organe, gilt in höherem Sinne und mit noch weit größerem Rechte von der Sprache: sie ist das

eigentliche Hilfsmittel des Menschen und von einer so durchschlagenden Bedeutsamkeit für seine gesamte Entwicklung, daß alle folgenschweren Erfindungen unseres stolzen Jahrhunderts zitternd neben ihr erbleichen müssen.

Es genügt demnach nicht, die Sprache neben vielem andern als Unterrichtsobjekt dulden zu wollen: man muß ihre alles andere überragende und durch nichts anderes je ersetzbare Bedeutsamkeit anerkennen. Es giebt keine fruchtbarere Mühe für den Geist, als sich in die Weisheit der Sprache zu vertiefen, ganz abgesehen von allem, was sich aus der eigentlichen Litteratur dieser Sprache gewinnen läßt. Die Sprache umspannt eben den ganzen Kreis des innern und äußern Lebens, sie ist die feinste Blüte der menschlichen Eigentümlichkeit, und zahllose Individuen sind Jahrhunderte hindurch immer thätig gewesen, eine Sprache zu bilden und zu bereichern. Aus dem innersten Wesen seiner Natur heraus schenkt ihr der Mensch sein Interesse, und auch ohne absichtlich sich dem Studium seiner Muttersprache zugewendet zu haben, trägt jedes hervorragende Individuum für sein Teil zur Bereicherung und feineren Ausbildung derselben bei. Überhaupt kann man behaupten, daß erst mit dem sprachlichen Ausdruck etwas volle Wirklichkeit gewinnt. Es giebt allerdings ein Denken, welches man noch nicht als ein Gespräch der Seele mit sich selbst bezeichnen kann; es giebt Empfindungen, deren Innigkeit und Tiefe durch keine Kunst der Rede zu erschöpfen scheint; es giebt andere weite Gebiete des inneren Lebens, für welche sich trotz aller aufgewandten Mühe das Wort bis jetzt nicht ergiebig genug gezeigt hat. Die eigentlichen Künste, Architektur, Malerei, Skulptur und vor allem die Musik sind geschäftig gewesen, diese Lücken auszufüllen. Sicherlich wären diese anderen Mittel des Ausdrucks sogar nicht erfunden worden, wenn das sich zunächst darbietende Mittel des Wortes für alle Gebiete des Gedankens und der Empfindung von ausreichender Eindringlichkeit gewesen wäre. Mag die Sprache der Worte aber auch in einzelnen Fällen von der Sprache der Künste übertroffen werden, so übertrifft sie doch alle an Vielseitigkeit, ja es giebt eigentlich nichts, was ihren Ausdrucksmitteln durchaus unzugänglich wäre. Sie ist also das menschliche Universalmittel, um alle Eindrücke zu bewältigen und sich selbst und anderen verständlich zu machen. Es giebt wohl einzelne Seiten

unseres Auffassungsvermögens, welche durch andere Studien noch besser gepflegt werden können als durch die Beschäftigung mit der Sprache; aber das normale menschliche Gesamtvermögen des Erfassens, Verstehens, Mitteilens kann ohne sprachlichen Unterricht irgendwelcher Art nicht ausgebildet werden.

Viel Anfeindungen würden der Sprache erspart worden sein, wenn die eifrigen Vorkämpfer der Realien sie nicht in einem falschen Gegensatze zu dem Wirklichen erblickt hätten. Die Sprache ist allerdings etwas Ideales. Ist sie darum aber bloß eine leere Form und etwas Willkürliches, was ohne Zusammenhang ist mit dem Wirklichen? Nein, sie ist das ideale, mit echt menschlicher Geisteskraft gestaltete Gegenbild dieses Wirklichen. Mag auch oft mit leeren Worten gekramt worden sein, dieser gelegentliche Mißbrauch kann die Sprache selbst nicht schänden, und sie wird für alle Zeiten trotzdem bei allem Bildungsstreben die erste Rolle spielen, weil sie den Dingen nicht bloß nach Laune ein Kleid überwirft, sondern sie in einer Weise zugleich umgestaltet, durch welche sie dem Menschen erst wirklich faßbar werden. Es ist so wenig wahr, daß die richtig gehandhabte Sprache es mit bloßen nichtigen Schatten der Dinge zu thun hat, daß man vielmehr behaupten darf, erst durch die Sprache würden die Dinge aus dumpfen Tiefen und nebelhafter Ferne an das Licht des Tages hervorgezogen und bis zum Sichtbarwerden dem Menschen genähert. Was ist denn die Farbe, der Ton, wenn man sich das sehende Auge, das hörende Ohr hinwegdenkt? Fast ein ebenso weiter Zwischenraum trennt das ungemischt Reale, d. h. das Rohmaterial der Sprache, von dem mit Hilfe unseres geistigen Organismus gestalteten Gegenbilde. Nicht also bloß zu dem Gedachten, Gesprochenen, Geschriebenen ebnet die Sprache den Zugang, sondern zu den Dingen überhaupt, weil keine klare Auffassung irgendwelcher Art ohne ihre Beihilfe möglich ist. Ist es nun unleugbar, daß sie nicht bloß ein nachträglich dem Körper der Dinge, Empfindungen und Gedanken übergeworfenes Kleid ist, sondern überhaupt das echt menschliche Mittel sich das Objekt verständlich zu machen, so wird man es nicht einen oft wiederholten und vielen endlich zur festen Überzeugung gewordenen Irrtum nennen dürfen, daß das Sprachstudium die eigentliche Geistesgymnastik sei. Gewiß ist es nicht leicht, dabei die richtige Methode zu handhaben, bei welcher der Schüler seine Sinne

sich schärfen, seinem Geiste die Flügel wachsen, sein ganzes Innere sich gestalten und erwärmen fühlt; aber in eine so geistlose Äußerlichkeit, wie leicht der Unterricht in der Geschichte und in den Naturwissenschaften, dächte ich, könnte der Sprachunterricht selbst bei ungewöhnlich ungeschickter Behandlung nicht ausarten. So ziemlich alle Vorschläge zur Umgestaltung des höheren Unterrichts haben ihm denn auch sein Übergewicht lassen wollen, nur möchte man ihn heute im allgemeinen zu Gunsten anderer Fächer etwas beschränken.

Es ergeben sich für den Sprachunterricht aber drei Stufen: die Muttersprache, die modernen Sprachen, die alten Sprachen. Erwägt man, daß die Sprache die eigentümlichste, reichste und feinste Schöpfung der Volksseele ist, aus welcher alle neu entstandenen Geschlechter bei richtiger Anleitung am sichersten und auch am genußreichsten ihre besondere, national gefärbte Menschlichkeit erkennen können, so wird man der Beschäftigung mit der Muttersprache und mit der Litteratur, welche ihre Eigenheiten und Vorzüge entfaltet zeigt und in welcher sich hervorragende Geister zu Dolmetschern des nationalen Empfindens, Sehnens und Denkens gemacht haben, den Haupteinfluß auf die Geistes- und Herzensbildung unserer Jugend einräumen wollen. Auch wer nicht zu denen gehört, welche sich immer gerade von einer etwas anderen Behandlung Wunder wie durchschlagende Erfolge versprechen, muß in dieser Hinsicht an der Einrichtung unserer Schulen vieles vermissen. Zur Rechtfertigung kann aber dieses angeführt werden, daß es von allem das Schwierigste ist, einem Deutschen guten deutschen Unterricht zu erteilen. Ehe also dieser erst seit kurzem mit dem erforderlichen Interesse behandelte Gegenstand nicht allgemein anerkannte und klar erkennbare Ziele gefunden hat, und ehe nicht die Lehrer in erforderlicher Anzahl für die sicherlich sehr schwer zu handhabende Methode, nach welcher er erteilt werden muß, gebildet worden sind, wird an eine Umgestaltung des ganzen Unterrichts mit dem Deutschen als dem alles andere beherrschenden Hauptgegenstande im Mittelpunkte nicht gedacht werden können. Aber mehr Stunden, als jetzt, sollte man denken, hätte man ihm seit lange einräumen können. Es ist Pflicht der Schule, das Kleinod der deutschen Sprache würdigen und lieben zu lehren. Man blicke nach Frankreich. So viel Unerquickliches auch die dortigen

Unterrichtsverhältnisse haben mögen, mit der französischen Sprache treibt man einen wahren Kultus.[1])

Über den hervorragenden Bildungswert der Beschäftigung mit fremden Sprachen ist so häufig und mit so viel Scharfsinn geredet worden, daß man diesen Punkt wohl im heutigen Gewirre der pädagogischen Meinungen als erledigt betrachten kann. Aber auch die heilsamsten Anregungen schaden, wenn sie zu der Bewältigungskraft des Empfangenden nicht in dem richtigen Verhältnis stehen. Wer die fremde Sprache nicht mit einer gewissen freudigen Leichtigkeit lernt, sollte lieber ganz darauf verzichten dürfen. Eine scharfe Anstrengung der ganzen Kraft ist freilich als solche von höchster Bedeutung für die geistige und sittliche Erziehung. Wenn aber, wie bei so vielen Schülern heute, ein so hoher Bruchteil ihrer Kraft während der ganzen Schulzeit nur eben ausreicht, um beim fremdsprachlichen Unterrichte knapp das Erforderliche zu leisten, so muß das ihre Gesamtentwicklung in einer traurigen Weise verkümmern lassen. Eines schickt sich nicht für alle. Ein jeder von uns hat nur über ein gewisses Maß von Lernlust und Lernkraft zu verfügen, und nicht erst, wenn es überhaupt nicht bewältigt werden kann, muß ein Unterrichtsobjekt für zu schwer gelten, sondern auch schon, wenn es nur mit einem Aufgebot von Kraft bewältigt werden kann, welches ihm allein bei unbefangener Würdigung der übrigen Ziele des erziehenden Unterrichts nicht zugestanden werden kann. Für den Starken ist es sicherlich ebenso genußreich wie förderlich, durch kräftiges Ringen mit Schwierigkeiten, für welche er weniger glücklich begabt

---

[1]) Ich verweise auf den Aufsatz von G. Schulze, Was wir für den Unterricht in der Muttersprache von den Franzosen zu lernen haben (Z. G. W. 1898, S. 353—370), wo es gleich im Anfange so heißt: „Im ganzen, darüber kann wohl kaum Streit oder Zweifel sein, produziert der Franzose in seiner Muttersprache leichter und gefälliger als der Deutsche, und man wird schwerlich irre gehen, wenn man die Erklärung dafür zum Teil in der verschiedenen Naturanlage beider Völker sucht, wie sie uns schon aus der Schilderung Cäsars entgegentritt. Aber wer nur einen flüchtigen Einblick in die pädagogischen Schriften und in den schulmäßigen Betrieb unserer westlichen Nachbarn gewonnen hat, weiß auch, wie hohen Wert sie auf die Ausbildung dieser Anlage bei ihren Kindern legen und wie die Geschicklichkeit im Gebrauche der Muttersprache in weit höherem Grade als bei uns Gegenstand der Pflege in jeder Art von Schulen und recht eigentlich der gesellschaftliche Maßstab für den Umfang der genossenen Schulbildung ist."

ist, die Grenzen seiner Natur gewissermaßen zu erweitern; aber der Schwache wird durch die Schwierigkeiten des fremdsprachlichen Unterrichts förmlich ausgesaugt. Überhaupt ist dieses das sicherste Zeichen, um das Unangemessene eines Unterrichtsweges zu erkennen: tritt nach einiger Zeit ein Zustand grämlicher und blöder Verdrießlichkeit ein, und muß man sich bei genauerer Prüfung sagen, daß, trotzdem vieles Einzelne gelernt ist, der Schüler doch im ganzen nicht klüger geworden ist, so soll man es bald des grausamen Spiels genug sein lassen.

Was die beiden hervorragenden modernen Sprachen, das Französische und Englische, betrifft, so lassen sich für ihre Pflege auf der Schule teils praktische, teils pädagogische Gründe anführen. Wichtiger für die Einrichtung der Schulen sind stets die pädagogischen Erwägungen; aber allerdings muß zugleich den äußeren Anforderungen Rechnung getragen werden, welche für alle Hauptformen des Lebens in gleicher Weise unabweisbar sind. Die modernen Sprachen werden von unseren populären Pädagogen heute im allgemeinen ebenso warm empfohlen, wie die alten scharf angefeindet werden. Man findet, daß sie für die verhältnismäßig geringe Mühe ihrer Erlernung sehr reichlich entschädigen, während der Schüler für die langjährige äußerste Anstrengung, welche ihm das Lateinische und Griechische zumuten, nur kärglichen Lohn ernte. Von der praktischen Verwendbarkeit dieses modernsprachlichen Wissens, welches die Schule verschafft, hat man nun freilich wohl zu hohe Vorstellungen. Der modernsprachliche Unterricht, selbst wenn er nach der sogenannten natürlichen Methode erteilt wird, kann unmöglich, so lange er als Schulunterricht gelten will, auf die praktische Brauchbarkeit des erworbenen Wissens wie auf sein höchstes und einziges Ziel hinsteuern. Er kann dem praktischen Bedürfnisse einige Zugeständnisse machen, muß sich aber der Hauptsache nach von anderen Sternen leiten lassen. Beim Abgange von der Schule hat der Schüler in den französischen und englischen Stunden mehr gelernt, als zur täglichen Verwendung der Sprache im fremden Lande nötig ist; aber der Kreis, welchen sein Wissen umspannt, deckt sich nicht mit jenem andern Kreise, in welchem er, um leidlich die Sprache dort verwenden zu können, zu Hause sein müßte. Nur besondere Übungen, hier oder im Auslande, können ihn das Fehlende hinzuerwerben lassen.

Im allgemeinen hat man heute sehr naive Vorstellungen von dem, was Herrschaft über eine fremde Sprache heißt. Den nächsten praktischen Bedürfnissen im Lande dieser Sprache ließe sich ja mit einem sehr bescheidenen sprachlichen Wissen genügen, welches aber, so bescheiden es auch sein mag, unseren auf ganz andere Ziele hin gebildeten Schülern zunächst nie zur Verfügung stehen wird. Mit jedem Schritte weiter aber wachsen die Schwierigkeiten in unverhältnismäßiger Weise. Was nun einen wirklich freien Gebrauch auch der fremden modernen Sprache zum Sprechen und zum Schreiben betrifft, so gelangt man dahin, bei bedeutender natürlicher Begabung und Geschmeidigkeit, nur durch langjährige ernste und vielseitige Beschäftigung mit dieser Sprache. Man liebt es heute über die Altphilologen zu spotten, weil sie mit all ihrem Studieren doch kaum je dahin gelangen, mühelos lateinisch schreiben und sprechen zu können. Das aber ahnen nur wenige, daß man sie auch unter den Neuphilologen mit der Laterne bei hellem lichten Tage suchen muß, sie, die außer dem Kreise der üblichen Höflichkeits- und Gesprächsformeln sich mit einiger Leichtigkeit französisch ausdrücken oder mit wirklicher Herrschaft über die Sprache auch nur eine Seite in echtem Französisch zu schreiben vermögen. Die Neuphilologen führen heute im ganzen eine viel zu zuversichtliche Sprache und erwecken, wie kecke Ärzte, Erwartungen, welche sie nicht erfüllen können. Auch hinsichtlich der modernen Sprachen wird, was das Geschick in der Verwendung dieser Sprachen betrifft, mit einem sehr bedeutenden Aufwand von Zeit und Kraft ein recht dürftiger Ertrag erzielt. Und woher dieses Mißverhältnis? Sicherlich wird durch zunehmende Verbesserung der Methode ein etwas besserer Erfolg möglich werden; aber der Hauptgrund ist doch dieser, weil die durchschnittliche Begabung des Menschen nicht ausreicht, um zu der Muttersprache in Wirklichkeit auch nur eine zweite hinzuzuerwerben. Dabei sehe ich noch ganz von den bedeutenden äußeren Schwierigkeiten einer richtigen Aussprache ab, für welche sich, wie Schmeding in seiner interessanten Schrift „Über den Aufenthalt der Neuphilologen und das Studium der modernen Sprache im Auslande“ sagt, neue Kräfte im Ohr, ganz neue Bahnschienen im Munde bilden müssen. Wem also das Sprechen- und Schreibenkönnen als Höchstes beim neusprachlichen Unterrichte gilt, der begeht damit die Verkehrtheit, dem Durchschnittskopfe ein Ziel

zu setzen, das nur bei außerordentlicher Befähigung unter ungewöhnlich günstigen äußeren Umständen erreichbar ist. Natürlich soll die Schule trotzdem eifrige Übungen im Sprechen und Schreiben veranstalten, wie sie es ja auch beim Unterrichte in den alten Sprachen thut; aber man soll es nicht in lodernden Zorne in die Welt hinaus schreien, daß der ganze Sprachunterricht umkehren müsse, weil ja jeder, auch wenn er ein guter Schüler war, schon bis zur nächsten Ecke in Paris mit seinem Schulfranzösisch als ein Nichtfranzose erkannt wird. Wo aber ein moderner Philologe, getragen von den Wogen des Zeitgeistes, gar zu stolz von den Erfolgen einer neuen und eben nur auf die modernen Sprachen anwendbaren Methode redet, welche schnell die charakteristische Seele der fremden Sprache erfassen und sie mit der Sicherheit des Instinktes handhaben lehre, da soll man ihm scharf ins Auge blicken und ihn mit brutaler Klarheit fragen, ob er sich selbst vielleicht zu denen rechne, welche wirklich französisch sprechen und schreiben könnten.

Auch nach einer anderen Seite halten sich die Erörterungen unserer populären Pädagogen über die modernen Sprachen von Übertreibungen nicht frei. Hört man sie, so sollte man wirklich glauben, es gehöre zu den täglichen Nötigungen jedes Deutschen heute, französisch und englisch zu sprechen, während in Wirklichkeit, wenigstens im Innern des Landes, es doch eine höchst seltene Ausnahme ist, wenn selbst dem Gebildeten der Zwang entsteht, sich in einer anderen Sprache verständlich zu machen. Und hätte nun selbst dieser Gebildete von der Schule einen ungewöhnlich hohen Grad von Vertrautheit mit dieser Sprache mit ins Leben genommen, glaubt man denn, daß ihm diese Vertrautheit geblieben ist, wenn er seitdem seine sprachlichen Kenntnisse nicht sorgfältig weitergepflegt hat? Es liegt im Interesse unseres Staates, daß Sprachen, wie das Französische und Englische, von nicht zu wenigen hier gewußt und erträglich gehandhabt werden; nimmer aber würde man der großen Menge der Schüler, welche über den eigentlichen Volksunterricht hinausstreben, die anstrengende und praktisch wenig ergiebige Mühe diese Sprache zu erlernen auferlegen dürfen, wenn nicht höhere pädagogische Erwägungen zum Zwecke einer feineren Ausbildung des Geistes, falls die Kraft des Lernenden ausreicht, auch die Beschäftigung mit den fremden Sprachen nötig erscheinen ließen. Solcher Gründe giebt es zwei: die oft erwähnte

formal bildende Kraft namentlich des fremdsprachlichen Unterrichts, und die kulturhistorische Belehrung aus erster und reinster Quelle, welche die Beschäftigung mit einer fremden Sprache gewährt. Was den ersten Punkt betrifft, die bildende und disziplinierende Wirkung, welche auf das Erkenntnisvermögen ausgeübt wird, so würde das Sprachstudium in dieser Hinsicht hinter der Mathematik als dem idealen Unterrichtsobjekte zurückstehen müssen, wenn es nicht infolge seiner Vielseitigkeit und durch seine fortwährenden Beziehungen auf das Konkrete nicht bloß für den jugendlichen Geist, sondern für den menschlichen Geist im allgemeinen zugänglicher und anheimelnder wäre. Man hat das Sprachstudium oft mit ungeschicktem Eifer als ein unfehlbares Universalmittel gegen jede Form und gegen jeden Grad der Dummheit und Verkehrtheit angepriesen und durch solche Übertreibungen bisweilen Widerspruch erregt gegen den Satz von der unvergleichlichen Geistesgymnastik des sprachlichen Unterrichts. Aber wenn auch andere Unterrichtsfächer gewissen, von dem Sprachunterricht nicht in erster Linie getroffenen, ja vielleicht kaum berührten Seiten unseres Auffassungsvermögens eine kräftigere Pflege zu teil werden lassen, so wirkt doch der sprachliche Unterricht bildend und klärend in einem Grade wie kein anderer auf den Kern und auf das eigentlich Charakteristische der menschlichen Erkenntnisthätigkeit.

Der andere pädagogische Grund, welcher zu Gunsten des fremdsprachlichen Unterrichtes spricht, ist dieser, daß alles Sprachstudium zugleich Kulturstudium ist. Man lächelt zunächst über diesen vornehmen, aufgebauschten Satz, wenn man an die harmlosen Übungen unserer Schüler denkt. Gleichwohl zieht die Beschäftigung mit einer fremden Sprache mit einer zwar leisen aber unwiderstehlichen Kraft in den Denk- und Empfindungskreis, welchem die Kultur dieses Volkes entsprochen ist. In diesem Sinne sagt W. v. Humboldt, daß in jeder Sprache eine eigentümliche Weltansicht liege und daß die Erlernung einer fremden Sprache die Gewinnung eines neuen Standpunktes der Weltansicht sein solle. Französisch lernend wird man also allerdings in gewissem Sinne zum Franzosen, lateinisch lernend zum Römer, griechisch lernend zum Griechen.

Ist der fremdsprachliche Unterricht also nicht ein großes Hindernis für die gedeihliche Entwicklung des nationalen Denkens und Empfindens? Ohne Zweifel verliert ein Deutscher, der sich eifrig

mit dem Französischen beschäftigt, einen Teil seines Geistes und Herzens an Frankreich. Es ist unmöglich, daß man in den Jahren frischester Eindrucksfähigkeit gegen die täglichen Einflüsterungen eines fremden Sprachgeistes gleichgültig bleiben sollte. Ganz abgesehen von dem eigentlichen Gedankengehalte lehrt die fremde Sprache, auch ohne direkte Belehrungen, fortwährend tausenderlei über die göttlichen und menschlichen Dinge und zwingt uns in einer Weise, der zu widerstehen unmöglich ist, einen von dem bei uns üblichen etwas verschiedenen Standpunkt einzunehmen. Auf wen diese zahllosen täglichen Einwirkungen des fremdsprachlichen Unterrichts während der langen Schuljahre nichts vermögen, der muß entweder von einer ausnahmsweise scharf ausgeprägten Eigentümlichkeit oder von einer stumpfen Unzugänglichkeit sein. Freilich die Eindrücke des Einheimischen behalten ein ungeheures Übergewicht. Nicht bloß hat die Muttersprache in den ersten Jahren der erwachenden Besinnung von unserem Innern Besitz genommen, sondern auch nachher tönt sie vernehmlich an unser Ohr, wenn man von den Fällen, die wirklich Ausnahmen sind, absieht. Ja alle die sinnlichen Einwirkungen unseres Himmelsstriches, auf deren Urelemente doch unsere besondere Sprachgestaltung zurückzuführen ist, fahren auch nachher fort das Band, welches uns mit unserer Muttersprache verknüpft, zu befestigen. Kein Wunder, daß es einem lange wie etwas der Natur Zuwiderlaufendes, wie eine Affektation vorkommt, in fremder Sprache Sprechversuche zu machen. Nur lange Gewöhnung kann diese Scham überwinden helfen, und selbst wenn man sich einen hohen Grad von fremdsprachlicher Sprechleichtigkeit erworben hat, drängt sich in besonders weihevollen Augenblicken zunächst immer wieder der Laut der Muttersprache auf unsere Lippen.

„Soll ich beten, danken,
Geb' ich meine Liebe kund,
Meine seligsten Gedanken,
Sprech' ich wie der Mutter Mund.“

Gleichwohl wirkt die Beschäftigung mit den fremden Sprachen dem nationalen Empfinden entgegen, wie sie andrerseits den Sinn ausweitet, das Innere vielseitiger macht, das fehlerhafte Zuwenig unserer Nationalität stärkt und dem fehlerhaften Zuviel ein Gegengewicht giebt. Ein Staatsmann, dem daran liegt, das nationale

Bewußtsein zu stärken und in seiner Eigentümlichkeit zu bewahren, müßte eigentlich dafür Sorge tragen, daß der Nation in ihrer Gesamtheit keine Verpflichtung auferlegt würde, fremde Sprachen zu lernen. Seit einiger Zeit sind die Kulturvölker Europas mit mehr Ernst als früher bemüht die Sprachen der andern Kulturvölker zu lernen. Geht man auf diesem Wege immer weiter, so müssen sie sich immer ähnlicher, die nationalen Schranken immer hinfälliger werden.

Offenbar hat auch diese Sache zwei Seiten. Es ist unmöglich, die Sprache eines Volkes zu lernen, ohne daß einem dieses Volk vertrauter wird und bald wenigstens eines gewissen Grades von Interesse und Liebe würdig erscheint. Die zunehmende Sprachkenntnis arbeitet also dem Rassenhaß entgegen, und Schmeding nennt die Neuphilologen in seiner oben erwähnten Schrift eine Friedensarmee. Aber andrerseits wird das Nationale in uns durch eine so tief gehende Einwirkung, wie sie beim Erlernen einer fremden Sprache unausbleiblich ist, getrübt. Die Regierungsjahre ihrer Regenten, die Jahreszahlen ihrer Schlachten, ihrer Friedensschlüsse, die Veränderungen ihres Territoriums kann man auswendig lernen, ohne daß unsere Nachbarvölker darum auf die Gestaltung unseres Denkens und Empfindens einen irgendwie bemerkenswerten Einfluß gewinnen. Wenn wir aber ihre Sprachen lernen, so gestatten wir damit dem Besten und Eigensten, was dieses Volk aus seiner gemeinsamen Anlage heraus hat entstehen lassen, eine bis an die Wurzeln unseres Wesens reichende Einwirkung.

Es gilt also abzuwägen, was überwiegt, der Segen, welchen die Beschäftigung mit den fremden Sprachen stiftet, indem sie unsern Geist ausweitet und dem gemeinen, tierischen Rassenhaß entgegenarbeitet, oder der Schaden, den sie uns zufügt, indem sie das Ureigene unseres Wesens schwächt. Man wird vielleicht antworten wollen, das hange ganz von der Behandlung ab. Allerdings ist es in gewissem Sinne möglich, Sprachkenntnisse zu erwerben, ohne daß man sich im mindesten an die fremde Sprache verliert. Wer lediglich um sich notdürftig in einem fremden Lande verständlich zu machen, eine oberflächliche, auf diesen besonderen, Geist und Herz sonst nicht berührenden äußeren Zweck berechnete Kenntnis jener Sprache zu erwerben strebt, kann dabei ihr gegenüber vollständig

kühl und fremd bleiben. Ist der Schule aber gestattet in dieser Weise den Sprachunterricht zu erteilen? Nein! Es ist ein schlechter Unterricht, der sich daran genügen läßt, den Kopf durch Kenntnisse zu bereichern. Auch wenn wir Dinge erörtern, die vom Mittelpunkte des eigentlich menschlichen Interesses weit abliegen, sind wir doch darauf aus, das ganze Innere des Schülers in Bewegung zu setzen. Wie würde es sich da ziemen, die Sprache, welche der feinste Ausdruck aller menschlichen Seelenkräfte ist, so oberflächlich, fast möchte ich sagen, so herzlos zu behandeln?

Vor allem wird die Bewältigungskraft des Schülers den Ausschlag geben müssen, ob man ihn fremde Sprachen lernen lassen darf oder nicht. Steht ja doch dieses fest, daß nur diejenige Bildung auf sicherer Grundlage aufgebaut ist, welche das Eigene in uns pflegt, womit nicht gesagt sein soll, daß sie diesem Eigenen schmeicheln müsse. Je stärker, je selbstbewußter, je klarer ausgeprägt nun diese Eigenart ist, um so viel mehr Fremdes wird sie in sich aufnehmen dürfen, ohne sich darum selbst zu verlieren. Ein Bach, in den sich ein Bächlein ergießt von anders gefärbtem Wasser, verliert sein ursprüngliches Aussehen; aber das Meer bleibt ewig dasselbe, trotzdem so viel mächtige Ströme ihm ohne Unterbrechung ihr Wasser zuführen. Eines schickt sich nicht für alle. Allerdings sucht eine vernünftige Erziehung das Individuum nach der Idee der Gattung zu gestalten; aber es hieße doch dem Unsicheren nachjagen, wenn man ihm dieser Idee des Ganzen zu Liebe in erster Linie lieber das Fremdartige aufzwingen, als in ihm das angeborene Eigene ausbilden wollte. Der Hauptsache nach liegt überdies in jedem Einzelnen das Ganze, und es ist demnach die Aufgabe der Erziehung, aus dem Einzelnen unter Berücksichtigung seiner besonderen Art das Ganze zu entwickeln.

Von dieser Seite betrachtet, wird es für neun Zehntel eines Volkes als das bei weitem Beste gelten müssen, wenn man sie zu keinerlei fremden Sprachen zwingt und dafür mit allem Ernste die vielseitigen Bildungsschätze der Muttersprache und nationalen Litteratur für sie zu heben sich bemüht. Um den Bedürfnissen des internationalen Verkehrs zu genügen und um andrerseits die Früchte fremden Geisteslebens auf unseren Volkskörper zu verpflanzen, ist es völlig ausreichend, wenn von so viel Tausenden als Deutschland Millionen hat z. B. das Französische und Englische

gewußt wird. Wer von den andern denn doch diese Sprachen später nötig haben sollte, kann so viel davon als er braucht mit weniger Mühe d'une manière telle quelle nach einer abgekürzten Methode lernen, wie sie die Schule doch als ihrer unwürdig verschmähen müßte. Man hat sich offenbar in eine zu hohe Meinung von der praktischen Brauchbarkeit und von der Unentbehrlichkeit der neusprachlichen Kenntnisse hineingeredet. Dürfte dieser Grund überhaupt für die Schule den Ausschlag geben, so müßten diese Sprachen ganz anders gelehrt werden, als sie thatsächlich bisher gelehrt worden sind und auch in Zukunft immer werden gelehrt werden, so lange die Schule nicht, gedrängt durch die realistische Tendenz unseres Jahrhunderts, ihr Hauptziel aus dem Auge verliert.

Wie nun aber, wird man verwundert fragen, läßt es sich rechtfertigen, daß man die um so viel schwerer zu bewältigenden alten Sprachen beibehält, wenn es schon so bedenklich ist, die modernen Sprachen in dem jetzigen Umfange im öffentlichen Unterrichte zuzulassen? Wenn unsere Schulen vor allem das unmittelbar im Leben Verwendbare mitteilen wollten, so müßten sie natürlich ganz anders eingerichtet sein. Das muß selbst der Laie sehen. Aber so weit von dem heutigen Leben Abliegendes, wie die alten Sprachen, mit einem solchen Aufwande von Kraft und Zeit zu behandeln, scheint denn doch durch keinerlei Gründe gerechtfertigt werden zu können. Gleichwohl ist nur dieses dabei bedenklich, daß unsere Schule all den Zahlreichen, welche in die sogenannten höheren Verwaltungskreise eintreten wollen, eine so vornehm hohe Bildung geben soll, als wären sie bestimmt, einst wirklich auf den Höhen der Menschheit zu wandeln. Wer sich durch Titel nicht blenden läßt, muß aber sehen, daß für die überwiegende Mehrzahl auch der höchsten Stellen im Staate es nicht sowohl auf eine feine Kultur des Geistes ankommt, als auf einige fundamentale Charaktereigenschaften, elementares Wissen und jene genaue Kenntnis der einschlagenden Verhältnisse, welche die Schule nimmer mitteilen kann. Wenn sich dazu dann eine gewisse hausbackene, das Nähere beleuchtende Klarheit gesellt, so ist, im allgemeinen wenigstens, auch für die obersten Stellen der tüchtige Beamte fertig. Man sollte nicht von allen ohne Ausnahme mehr erzwingen wollen. Es ist gar nicht auszudenken, wie viel Mißbehagen und eine wie unerquickliche Verschrobenheit dadurch erzeugt

wird, daß so viele mit einer normalen Fassungskraft Begabte heute nach Zielen streben müssen, welche unter jahrelanger Anstrengung von ihnen doch nur scheinbar erreicht werden können, weil eben, um sie wirklich zu erreichen und um sich selbst zum Segen danach zu streben, eine über das Durchschnittsmaß hinausgehende Begabung nötig wäre. Welcher Gewinn wäre es, wenn die leise heraufgeschraubten Ansprüche für die einzelnen Gebiete ebenso leise wieder herabgeschraubt würden! Man glaube auch gar nicht, daß, um die Schwachen und Unbrauchbaren abzuschrecken, man als Eintrittsbedingung recht viel und mehr fordern müsse, als in der That ausreichend wäre. Gerade die Dummen haben eine merkwürdig zähe Geduld, sich durch alle Klassen hindurchzusitzen. Wird ihnen oder den Eltern auf der mittleren Stufe, von wo eine Umkehr noch möglich wäre, dann gesagt, daß die Kraft für das Folgende nicht mehr ausreicht, so wird der Rat verschmäht und der Unwille des Lehrers durch rührenden Fleiß entwaffnet. Das eigentlich Abfragbare erwerben sie ja auch, und so erringen sie sich schließlich auch das Abiturientenzeugnis, wiewohl trotz aller eingepfropften Kenntnisse der Zustand ihres Geistes ganz und gar nicht dem entspricht, was als Schlußresultat für die vornehmste Gattung von Schulen verlangt werden müßte. Wollten sie nicht Subalternbeamte bleiben, so mußten sie ja auch durch diese enge Pforte hindurch. Von irgendwelcher Sehnsucht nach jenem Höhern, welches dem Gymnasium vorschwebt, war ja bei ihnen keine Rede. Ein weniger steil steigender Bildungsweg würde sie weiter gebracht und dem Staate im Grunde bessere Diener in ihnen verschafft haben.

Aber ist darum das Gymnasium mit den alten Sprachen im Mittelpunkte des Unterrichts einfach ein erstorbener Rest aus einer früheren, unmündigen Zeit, welche, weil sie selbst keine ausreichenden und reifen Kulturelemente hatte, bei einer glücklicheren Vergangenheit eine Anleihe machen mußte? Diese Meinung ist weit verbreitet, und bei einer unbefangenen, von allen durch die Gewohnheit geheiligten Meinungen zunächst absehenden Prüfung scheint nichts widersinniger, als die edelste Kraft unserer Jugend fremden, längst toten Völkern, deren Sprachen nicht einmal mehr gesprochen werden, zum Opfer zu bringen. Erwägt man nun ferner, wie herrlich weit es unsere Zeit gebracht hat, wie viel Licht die exakten Wissenschaften über alle Ge-

biete des Werdens ausgebreitet haben, mit wie glücklichem Erfolge man sich die Kräfte der Natur dienstbar gemacht hat und mit welcher Fülle bemerkenswerter Schöpfungen auch die Kunst und Litteratur der neueren Zeit den idealen Seiten unseres Wesens Nahrung und Erquickung zu spenden vermag, so scheint in der That keine ärgere Verhöhnung der gesunden Vernunft denkbar, als daß man, von dieser reichen Gegenwart hinweg, unsere Jugend sich mit fast übernatürlicher Anstrengung einer längst erreichten und auf den meisten Gebieten überwundenen Vergangenheit zuzuwenden zwingt. Man meint eben, daß das Schifflein unseres höheren Unterrichts nur noch in leiser Vorwärtsbewegung längst empfangenen Antrieben gehorche, und daß es nun endlich an der Zeit sei, es durch einen kräftigen Ruck völlig zum Stehen zu bringen.

Allerdings muß das letzte Ziel alles Unterrichtens, sowohl des Volksunterrichts, im weitesten Sinne des Wortes, wie des Gymnasialunterrichtes dieses sein, für seine Zeit den Schüler reif zu machen. Leider aber ist doch das Neueste nicht in jeder Hinsicht immer das Beste. Wäre in der menschlichen Entwicklung stets ein gleichmäßiger Fortschritt zum Besseren, Helleren, Vernünftigeren erkennbar gewesen, so dürfte man einfach den Satz aufstellen, Zweck des erziehenden Unterrichts sei, die Gegenwart verstehen und lieben zu lehren. Ist die Gegenwart aber auch noch so erfreulich, auf einer rückhaltslosen Hingabe hat sie nie Anspruch, und um sie recht zu verstehen sowohl, als auch um, was ihr not thut, zu erkennen, muß man auch dem Atemzuge fremder, ferner Zeiten gelauscht haben. Alles beim Unterrichte nur auf einen Kultus der Gegenwart zuspitzen, heißt die Jugend auf steuerlosem Schiffe in das Meer hinausschicken. Nur unbedeutende Kräuter wurzeln dicht an der Oberfläche, die Sträucher und Bäume treiben tiefere Wurzeln, und je gründlicher sie sich in der allnährenden Erde verankert haben, desto besser widerstehen sie der Wut des Sturmes und den ausdörrenden Sonnenstrahlen. Um die Gegenwart blind zu lieben, dazu bedarf es allerdings keiner Bildungsumwege; um sie aber, bei aller bevorzugenden Liebe, die man ihr zu teil werden läßt, mit klarem Blicke zu würdigen und sie zugleich nach Kräften in seinem Kreise zu fördern, muß man historische Bildung erworben haben. Was das Verständnis der politischen und sozialen Zustände der Gegenwart betrifft, so wird

dies aller Orten durch die Beschäftigung mit der vaterländischen Geschichte und mit den für die Gestaltung des politischen und sozialen Gesamtlebens wichtigen Momenten aus der Geschichte der anderen Völker zu erreichen gesucht. Die Geschichte ist nun freilich, je nachdem man sie auffaßt, eine helle Leuchte oder eine dunkle, verdummende Kammer, in welcher gar nicht mehr zu übersehendes Gleichgültiges aus alten und ältesten Zeiten aufbewahrt wird. Für keinen Unterrichtszweig ist die Gefahr, sich weiterweg von dem Ziele zu verirren, eine so große. An gutem Willen die Überanstrengung des Gedächtnisses zn vermeiden und aus der unbegrenzten Fülle des Thatsächlichen eine angemessene Auswahl zu treffen, fehlt es nicht; aber wie gewisse Metalle besonders leicht oxydieren, so werden auch manche Unterrichtsgegenstände bei ungeschickter Handhabung besonders leicht zu einer unfruchtbaren Marter für die Jugend. Jedenfalls gebührt bei der Behandlung der politischen und militärischen Geschichte dem zeitlich und räumlich uns am nächsten Stehenden der Löwenanteil unserer Liebe und unseres Interesses. Im übrigen wird es bei dem schon von Schiller in seiner akademischen Antrittsrede aufgestellten Grundsatze bleiben müssen: je erkennbarer die Beziehung eines Stückes aus der Vergangenheit auf die Gegenwart ist, um so mehr Ansprüche wird es auf unser Interesse überhaupt und vornehmlich auf das Interesse der Schule erheben dürfen.

Wichtiger aber als die äußeren Schicksale und Umwandlungen der Staatskörper ist für die Schule die Geschichte des innern Lebens. Für diese nun ist ohne Zweifel die Sprache und die Litteratur die Hauptquelle. Auch die äußere Geschichte eines Volkes allerdings ist keine Reihenfolge von Zufälligkeiten. Mag sie aber auch noch so viel Bezüge zu dem innern Leben haben, ein durchaus reiner, klarer und ausreichend vielseitiger Ausdruck davon ist sie fast nie. Denkt man dem nach, so sieht man immer deutlicher, ein wie ungeheures Übergewicht über alle direkten und indirekten Einwirkungen die Sprache für unser inneres Leben hat. Vom Tage der Geburt an drängt sich nun die moderne Sprache an die Sinne und den Geist des Kindes. Vergeblich sind seine Versuche sich ihrer zu erwehren, mit dem angeborenen Sprachtriebe sich eine eigene, seiner Kindlichkeit angemessenere Sprache zu schaffen. Mit unwiderstehlicher Gewalt

ziehen ihn die stündlich sein Ohr bestürmenden und sein Inneres zu verwandter Bildung zwingenden Laute auf die Höhe des Jahrhunderts. Die Schule muß aber ihr Möglichstes thun, das zu schnelle Reifen für die Gegenwart zu verhindern. Völlig den Einwirkungen der Zeit, zumal in einer großen Stadt, heute überlassen, durcheilt der jugendliche Geist mit zu großer Hast seine ersten, naturgemäßen Entwicklungsperioden. Die Menschheit ist eben männlich, um nicht zu sagen, alt geworden. Weit entfernt also den heute schon so beschleunigten Gang der Entwicklung noch mehr beschleunigen zu wollen, soll die Erziehungskunst auf Mittel sinnen, ihn zu verlangsamen. Freilich das bloße Absperren genügt nicht; denn in dem Kinde wühlt eine ungeduldige Sehnsucht, die noch unbeschriebene Tafel seiner Seele zu füllen. Ernster als man gewöhnlich glaubt, bemüht sich das Kind, in sich ein Bild vom Leben zu gestalten, und auch die Spiele sind ihm mehr als Spiele. Aber die bloßen Spiele gewähren bald keine Befriedigung mehr. Was ihm nun bieten, um seinem Verlangen zu genügen? Die Zeitung vielleicht? Kein besseres Mittel würde es geben, um es ganz schnell zu einem echten Kinde seiner Zeit zu machen. Manche Eltern verfahren auch so. Mag zuerst auch dem Kleinen schwindlig werden, wie wenn er eine Luft einatmete, für welche seine Lungen nicht gemacht sind, mit wunderbar vorausahnendem Instinkte wird er sich schnell in dieser seiner Kindlichkeit widerstrebenden Welt oberflächlich bekannt machen. Wie schnell reift er im Vergleich zu jenem andern, der ganz der Schule überlassen gewesen ist! Aber der Sinn aller Einsichtigen sträubt sich gegen solche Frühreife. Was gut werden soll, muß langsam sich entwickeln, und man findet, daß das wahre Kind mit all seinen viel versprechenden Keimen ein erfreulicherer Anblick ist als jenes andere, das ohne Verwirrung um sich schaut und alles schon begreiflich findet, weil es bei der frühzeitigen Berührung mit seinem Jahrhundert den flüchtigen Geist seiner Jugendlichkeit eingebüßt hat.

Wer einzig den Einwirkungen des Lebens überlassen bleibt, reift schneller als wer auch nur die Volksschule besucht, und die Schüler der Volksschulen und Mittelschulen sind mit ihrem fünfzehnten Jahre in ihrer Gesamtentwicklung, was die Fähigkeit betrifft, die Aufgaben des praktischen Lebens innerhalb der alltäglichen Kreise zu erfassen, viel

weiter, als die Schüler der Gymnasien schon sein können und dürfen. Um reifer, wenn auch nicht für die Alltagsbeschäftigungen, so doch für die Auffassung des Lebens überhaupt zu machen, muß die Schule ihren Zögling in einiger Entfernung vom Leben zu halten suchen. Ein ähnliches Verhältnis besteht zwischen der Natur und der Kunst. Von Zeit zu Zeit glaubt immer wieder irgendein kluger Kopf die große Entdeckung gemacht zu haben, daß die Kunst doch eigentlich etwas Unwahres und Unnatürliches ist. Vorsichtig meiden dann viele alles planvolle Gestalten, nichts arbeiten sie klarer heraus, nichts Natürliches schließen sie aber auch von ihrer Nachahmung aus. Um aber, wie dies die Aufgabe der Kunst ist, die Natur erfüllt zu zeigen, um nicht bloß Bruchstücke, sondern vom Geiste des Ganzen beseelte Stücke der Natur zu zeigen, muß sich der Dichter allerdings in einiger Entfernung von der Alltagsnatur halten. Will man es paradox ausdrücken, so kann man sagen, um im höheren Sinne wahr zu sein, müsse die Kunst im gewöhnlichen Sinne unwahr sein.

Auch die Schule kann nicht direkt auf einen bruchstückartigen Ausschnitt des Lebens lossteuern. Selbst wenn es möglich wäre, für alle Hauptberufsarten besondere Fachschulen zu gründen, müßte doch immer dem Eintritt in eine solche Fachschule ein auf breiterer Grundlage angelegter Vorbereitungskursus vorangehen, dessen Ziel, so elementar der Unterricht auch sein mag, doch im Vergleich zu dem der Fachschule ein höheres und heiligeres sein würde. Auch für die Volksschule gilt es, die ganze Fülle des Lebens auf einen übersichtlichen Raum zusammenzudrängen. Sie bietet, ebensogut wie die vornehmen Schulen, etwas Ganzes und Vollständiges, nur daß in diesen letzteren gewissermaßen die einfachen Umrisse des Kartenbildes genauer ausgeführt und mit reicherem Inhalte gefüllt werden. Freilich alle Schulen suchen unter Berücksichtigung des Lebens ihr ideales Ziel zu erreichen; aber so viel Fäden sie auch zu dem zeitlich und örtlich Nächsten hinüberleiten mögen, so lange sie ihrem eigentümlichen Geiste nicht untreu werden, wird man doch von ihnen nicht sagen können, daß sie der Hauptsache nach im Leben Verwertbares lehren. Von allem jedoch, was später kommen mag, birgt die Schule die Keime in sich. Um diesen Charakter des Normalen und Umfassenden zu wahren, muß sie sich

hüten, sich zu stark durch die Rücksicht auf die praktische Verwertbarkeit beeinflussen zu lassen.

Daß nun aber in der höchsten Art von Schulen die alten Sprachen mit einer so gewaltigen Stundenzahl in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt sind, das ist eine Nichtachtung der direkten Anforderungen der Gegenwart, vor welcher auch die kühnsten Idealisten heute zurückschrecken würden, wenn es jetzt erst derartige Schulen einzurichten gälte. Denn was man wohl häufig über die Unentbehrlichkeit des Lateinischen und Griechischen zum Verständnis der wissenschaftlichen Terminologie gesagt hat, um diese Sprachen damit als etwas immer noch in die Gegenwart Hineinragendes hinzustellen, steht auf sehr schwachen Füßen. Diese lateinischen und griechischen Termini können ja doch übersetzt werden. Auch für die ferner, welche sie richtig gebrauchen, sind es nur tote Zeichen, und zum großen Teile gehören sie nicht einmal dem Sprach- und Ideenkreise an, innerhalb dessen sich der altsprachliche Unterricht der Schule bewegt. Aber selbst wenn alle diese Gründe hinfällig wären, so bliebe doch das Mißverhältnis zwischen dem Aufwande an Kraft und Zeit und dem erreichten Nutzen ein zu augenfälliges, als daß man die alten Sprachen im Ernst von dieser Seite empfehlen könnte. Ursprünglich teilten die Lateinschulen für das Leben verwertbare, ja unentbehrliche Kenntnisse und Fertigkeiten mit, wie sie sich auch ursprünglich in dem einzigen vorhandenen Wissenskreise bewegten. Heute kann das Latein als tot gelten, und als ausschließliche Vermittlerin aller Wissenschaft und aller höheren Kultur kann man es doch auch nicht mehr preisen. Alle Gebiete des Wissens sind seitdem unabhängig von den Alten, ja im Gegensatz zu denselben mit größtem Erfolge gepflegt worden. Auch blicken alle Kulturvölker heute mit Stolz auf eine reiche Entfaltung aller Gebiete ihrer Litteratur. Kein Wunder, daß sich der weitesten Kreise die Meinung bemächtigt hat, daß unsere höheren Schulen mit der größten Umständlichkeit aus der Ferne sich herzuholen bemühen, was sie leicht in der Nähe finden würden, daß sie anstrengende Reisen in Spirallinien nach den nächsten Punkten unternehmen.

Auf diese scheinbar unwiderleglichen Anfeindungen des altsprachlichen Unterrichtes ist nun dieses zu antworten. Die Naturwissenschaften für sich allein können keine ausreichende Bildung gewähren. Unabhängig

von den Zeitströmungen ist der Bildungstrieb des Menschen stets in erster Linie auf die Erkenntnis des innern Menschen gerichtet gewesen. Mögen die einzelnen Gebiete der Naturerkenntnis von eifrigen Jüngern noch so erfolgreich angebaut werden, trotz aller folgenschweren, für die Bequemlichkeit und Verschönerung des Lebens bedeutsamen Entdeckungen, wird sich der Mensch doch vor allem nach einem anderen Wissen sehnen. Allerdings sucht sich der einzelne sein Leben klug zu gestalten und alle sich darbietenden Vorteile auszunutzen; aber das ist eben das hohe Vorrecht des Menschen, daß er, als was er auch geboren sein mag, den Vorgängen seines inneren Lebens doch die größte Aufmerksamkeit schenkt. Im Laufe einer angestrengten praktischen Thätigkeit, welche keine Stunden der Besinnung gestattet, wie unter der Tyrannei eines einzelnen wissenschaftlichen Problems, kann dieser auf die Erkenntnis des menschlichen Innern gerichtete Trieb ersterben; aber in jedem Kinde, welches geboren wird, findet sich dieser Keim immer von neuem, und wo er unter der schwer lastenden Not und aufs äußerste angespannten körperlichen Arbeit gänzlich verstorben ist, da dürfen wir mit Recht das wahre Bild der Verkommenheit erblicken. Im Hinblick auf besondere Zwecke ist der Mensch fähig, sich für alles zu interessieren; aber die natürliche, durch kein besonderes Objekt in der Nähe beeinflußte Richtung seines Denkens geht auf die Durchforschung seines eigenen menschlichen Innern, und wenn das Hemmnis beseitigt ist, kehrt er dorthin wieder zurück, sowie die Magnetnadel sich immer wieder nach Norden wendet. Man kann deshalb auch im Ernst keinen Unterricht einrichten wollen, welcher seinen Schwerpunkt anderswohin als in das Ethische und Psychologische verlegt. Erst wenn diesem natürlichen Verlangen einigermaßen genügt ist, kann der einzelne sich einem bestimmten Gebiete des Forschens oder des thätigen Lebens zuwenden.

Natürlich ist es nicht die Ethik und Psychologie der Philosophen, am wenigsten die der modernen Schulphilosophen, mit welchen es der Jugendunterricht zu thun hat. Die vornehmen Namen dürfen nicht stutzig machen; aber sie sind der kürzeste Ausdruck für eine Sache, welche, einfacher ausgedrückt, viel mehr Worte nötig machen würde. Was wir auch unsere Schüler lehren mögen, stets ist es unser Bestreben, auf geradem Wege oder auf Umwegen ihnen eine reichere und geklärtere Einsicht in die treibenden Kräfte unserer sitt-

lichen Natur zu verschaffen und damit zugleich, wo möglich, ihr Wollen in die richtige Bahn zu lenken. Ein Unterricht, dem diese Richtung fehlt, ist nicht das, was der Jugendunterricht sein soll, mag er im übrigen seinen Gegenstand noch so gründlich erörtern. Das eben unterscheidet die schulmäßige von der fachwissenschaftlichen Behandlung eines Wissensgebietes, daß die erstere alles den Schülern Mitgeteilte zum Ausbau ihres ganzen Innern verwenden möchte, während die zweite, auf solche tiefer gehende Anregung verzichtend sich daran genügen läßt, Kenntnisse mitzuteilen und die Einsicht in die Sache zu fördern.

Was hingegen an erster Stelle als segensreiche Folge eines guten Unterrichts gepriesen zu werden pflegt, daß der Geist dadurch stärker und geschmeidiger werde, ist der Schule mit dem späteren fachwissenschaftlichen Lernen in allen seinen Gestalten gemeinsam. Alle geistige Thätigkeit, welcher Art sie auch sei, kräftigt den Geist und macht ihn zu einem immer feineren und brauchbareren Werkzeuge. Gleichwohl leuchtet es ein, daß nicht alle Gegenstände seine eigentümlichste Thätigkeit in einer gleich belebenden Weise anregen. Ist also auch alles Denken und Lernen eine logische Übung, so ist die bildende Kraft dieser Übungen sehr verschieden, je nach der Natur des bewältigten Gegenstandes. Jede Bewegung stärkt den Körper durch die Anstrengung, die sie ihm zumutet. Sind ihm darum aber alle Bewegungen gleich heilsam? Man erwäge ferner, welche Fülle von Muskeln nach einander selbst beim einfachsten Gehen, ja selbst bei den leisen Änderungen, zu welchen der Stehende unwillkürlich seine Körperhaltung zwingt, in Thätigkeit treten, und man wird gestehen, daß es während der Jahre, wo die Kräfte des Geistes sich bilden, nicht genügt, daß sie überhaupt gebildet werden, sondern daß sie auch mit einer alle wesentliche Funktionen desselben berücksichtigenden Vielseitigkeit methodisch und fruchtbar geübt werden müssen. Eine unaufhörlich in derselben Richtung geübte Denkkraft kann sich für dieses eine; was sie sich zum Gegenstande erwählt hat, bis zu einem wunderbaren Grade verfeinern, und dennoch alle anderen Kräfte unseres vielseitigen Geistes in einer ganz traurigen Weise verkümmern lassen. Kein Unterricht nun setzt in gleicher Weise alle wesentlichen Seiten unseres Geistes ins Spiel als der sprachliche Unterricht und vor allem der fremdsprachliche Unterricht, und in höherem Grade als der

neusprachliche aus leicht erkennbaren Gründen der altsprachliche. Diese tiefgehende und vielseitige Wirkung leitet sich eben daher, weil die Sprache die eigentümlichste und vollkommenste Form des menschlichen Erfassens ist. So lange sie nicht gemißbraucht wird, hat sie es nie mit bloßen Tönen, sondern mit sinn- und inhaltsvollen Zeichen zu thun, welche zu den Dingen hinüberweisen. In ihr ist logische Strenge und psychologisch gerechtfertigte Nachgiebigkeit und Biegsamkeit. Aus dem Geiste der Abstraktion heraus ist sie geboren, und alles Reale in Ideales umzuwandeln ist ihr eigentliches Geschäft; aber dennoch setzt sie ihren Ruhm darin, anschaulich zu sein und den Sinnen alles, was sie sagt, möglichst nahe zu bringen. Ihre Wirkungen ergänzen sich überdies, so daß die geistige Thätigkeit durch sie in einem schönen Gleichgewicht erhalten wird. Nur durch ein vorsichtig zusammengesetztes Vielerlei von Unterrichtsobjekten würde sich allenfalls erreichen lassen, was der Sprachunterricht allein durch sich vermag. In der reinen Abstraktion allerdings übt die Mathematik noch besser als die Grammatik, und in der rein sinnlichen Beobachtung und Wiedergabe üben besser die naturwissenschaftlichen Stunden und der Zeichenunterricht. Deshalb mögen sie nach beiden Seiten ergänzend herantreten, umsomehr als sie doch auch nützliche Belehrungen spenden; aber der Sprachunterricht ist wegen seiner gut abgestuften und jedem normalen Menschen zugänglichen Vielseitigkeit dennoch als der natürliche Mittelpunkt des Jugendunterrichts zu betrachten und ist es im Grunde auch zu allen Zeiten gewesen.

Doch weshalb läßt man sich nicht an den modernen Sprachen genügen? Sie sind, sagt man, um vieles leichter und doch schwer genug, um jene heilsam bildenden Wirkungen hervorzubringen; überdies sei ihre Kenntnis praktisch verwertbar und trage Zinsen im Leben, während das altsprachliche Wissen einem toten Kapital gleiche und nur den künftigen Philologen für die aufopfernde Mühe entschädige.

Was zunächst die Einträglichkeit der Kenntnis moderner Sprachen betrifft, so wiederhole ich, daß man sie heute entschieden überschätzt. So zahlreich die auch heute in Deutschland sein mögen, welche in irgendeiner Weise internationalen Verkehr zu vermitteln haben, sie verschwinden neben der großen Zahl derer, welche ihr ganzes Leben

hindurch auch nicht ein einziges Mal Gelegenheit finden, von der erworbenen Kenntnis des Französischen und Englischen Gebrauch zu machen. Wie wenige sind es andrerseits auch, welche mit Hilfe dieser erworbenen Sprachkenntnis den Ertrag fremdländischen geistigen Lebens, aus der Quelle schöpfend, in den Strom ihres deutschen Volkslebens lenken. Im ganzen also lernen auch die Zahllosen, welche Französisch und Englisch treiben müssen, etwas Unnützes, für sie weder Fruchtbares noch Verwertbares. Auch soll man nicht glauben, daß das Lateinische und Griechische allein mit vieler Mühe erworben und sehr leicht wieder vergessen werde. Diese traurige Eigenschaft teilt es mit allem Wissen, welches nicht fest verankert ist und dessen gedächtnismäßiger Teil nicht in mäßigen Zwischenräumen wenigstens aufgefrischt wird. Auch das Französische und Englische entschwinden dem Kopfe nach einiger Zeit, und um so schneller, wenn die Kenntnis dieser modernen Sprachen nicht auf dem festen Grunde des Lateinischen aufgebaut war. Die Zahl derer, welche ihre verwertbaren Kenntnisse festzuhalten verstehen und ihr Inneres durch Selbststudium zu bereichern und zu verfeinern fortfahren, ist zu allen Zeiten eine verschwindend geringe gewesen. Das Leben und die Beschäftigungen ihres Standes nehmen die meisten leider so vollständig in Beschlag, daß man ihnen bald nichts von der Kenntnis weder der alten noch der modernen Sprache anmerkt. Wäre also der Nutzen und die Verwertbarkeit die Hauptempfehlung für die modernen Sprachen, so stände es auch mit ihrer Berechtigung sehr schlimm. An der Thatsache ferner, daß es nicht gut möglich ist, den Schüler zu einer leidlichen Herrschaft auch nur über diese Sprachen zu bringen, wird aller Wechsel der Methoden nichts ändern können. Auch der tüchtigste Lehrer, und sollte er auch ausnahmsweise selbst den echten Klang des Französischen besitzen, sollte er selbst auch nicht bloß Worte, sondern auch Sätze genau wie ein Franzose sprechen können und sollte er sogar wie ein Franzose, glatt und mit leichter Natürlichkeit und allem Besondern der französischen Phraseologie, Synonymik und des französischen Stils ohne alle den Fremdländer verratende Affektation und Übertreibung Rechnung tragend, schreiben können, kann von diesen auch bei den Lehrenden höchst seltenen Eigenschaften eben nur einen kleinen Teil auf die Mehrzahl seiner Schüler übergehen lassen. Wäre es der Hauptzweck der modern-

sprachlichen Schreib- und Sprechübungen auf der Schule, sprechen und schreiben zu lernen, so würde ein höchst bedeutendes Anlagekapital von Mühe und Zeit in diesem Falle nur sehr geringe, bald gar keine Zinsen mehr bringen. So aber ähnelt der neusprachliche Unterricht, ganz so wie der altsprachliche, jenen Vergnügungspartieen, bei welchen es mehr auf den durchlaufenen Weg als auf das erreichte Ziel selbst ankommt. Die bescheidene Schreib- und Sprechfertigkeit, welche der Schüler erworben hat, wird man als einen nicht zu verachtenden Nebengewinn gern einstreichen; aber den eigentlichen und unverlierbaren Hauptertrag des neusprachlichen Unterrichts nicht minder als des altsprachlichen wird man ganz wo anders suchen müssen.

Aller fremdsprachliche Unterricht besitzt eine sehr heilsame geraderückende, ergänzende und ausweitende Kraft, aber der altsprachliche in weit höherem Grade als der neusprachliche. Eine wie spielend leichte Arbeit ist es, aus einer modernen Sprache in schulmäßiger Weise ins Deutsche zu übersetzen, im Vergleich zu der vielseitigen Besonnenheit, die man nötig hat, um eine auch nur mäßig schwierige Seite eines alten Schriftstellers zu verstehen und auf deutsch wiederzugeben. Diese Schwierigkeit würde nun allerdings nicht eben eine Empfehlung sein, wenn sie bloß Launen der alten Sprachen beträfe, welche durch ihre von der heutigen Sprechweise weitab liegende Seltsamkeit den Lernenden verwirrten. Dem ist aber nicht so. Selbst die strengste und gesetzmäßigste aller Sprachen, die lateinische, ist nicht ganz frei von zufälligen Eigentümlichkeiten, die hingenommen werden müssen, aber nicht weiter erklärt und gerechtfertigt werden können. Aber wie wenig derartiges findet sich in ihr im Vergleich zu der feinen und streng logischen Ausprägung aller Formen der abhängigen und unabhängigen Sätze, im Vergleich zu der gewissenhaften Besonnenheit, mit welcher sie die Gedanken ausdrückt, im Vergleich zu der kunstvollen Mannigfaltigkeit, mit welcher sie in ihrer Periodenform die Überordnungen und Unterordnungen zum Ausdruck bringt, im Vergleich zu der Straffheit und Klarheit, mit welcher sie ihre prächtig gebauten Sätze zu einem festen Ganzen aneinanderfügt. Und nun vollends die Formenlehre! Alles Wesentliche wird da wirklich unterschieden, während in den abgeblühten modernen Sprachen durchaus Verschiedenes so oft durch dieselbe Form ausgedrückt wird. Selbst

die sonst so bewunderungswürdige französische Sprache, welche die Zeiten der Vergangenheit mit mehr Feinheit noch unterscheidet, als das Lateinische, und welche mit ihrem, früher wenigstens, so gesetzmäßig geregelten Gebrauche des Subjonktiv an die Vorzüge des Lateinischen heranreicht, hat doch weite Kapitel, die nur konventionelle Unterschiede betreffen und von denen der Lehrende und Lernende gleichwohl nicht absehen kann. Sehr reich an unfruchtbaren Schwierigkeiten sind die französischen Pronomina, ist der französische Artikel, ist die Stellung des Adjektivums im Französischen. Der französische Stil, das kann zugegeben werden, ist eine Schule der Klarheit. Aber wie einförmig erscheint der französische Satzbau neben der unerschöpflichen Mannigfaltigkeit, mit welcher zur Hervorhebung und Gegenüberstellung der Gedanken das Lateinische seine Wörter und Sätze stellen kann. Freilich beruht diese bezeichnende und kühne Mannigfaltigkeit der lateinischen Wort- und Satzstellung wiederum nur auf der Fülle seiner sprechenden Endungen. Wollte eine moderne Sprache mit abgeschliffenen Endungen dasselbe wagen, so würde eben alles unverständlich werden. Erst durch ihre Stellung im Satz wird die Mehrzahl der neusprachlichen Wörter verständlich, und die französische Sprache ist deshalb nicht zu tadeln, wenn sie sich nur ganz selten entschließt, die Wörter in anderer Folge zu stellen, als wie sie von einander abhangen. Im Vergleich zu der Gewissenhaftigkeit, mit welcher in der lateinischen Sprache namentlich alle Beziehungen der Gedanken und Gedankenteile unter sich zum Ausdruck gebracht werden, haben alle modernen Sprachen ein leichtfüßiges und leichtfertiges Aussehen, weshalb es auch nicht zu verwundern ist, daß so ziemlich alle Übersetzungen alter Litteraturwerke, falls nicht sehr große Freiheiten beim Übersetzen genommen werden, von einer schier ungenießbaren Schwerfälligkeit und Langweiligkeit sind.

Jede nicht gar zu oberflächliche Beschäftigung mit einer fremden Sprache besitzt jene oft genannte formal bildende Kraft; aber weder besitzt sie jede sprachliche Unterrichtsmethode, noch jede Sprache in gleich hohem Grade. Am kräftigsten ist die Wirkung der beiden klassischen alten Sprachen, und zwar verdient das Lateinische den Vorzug in dieser Hinsicht vor dem Griechischen. In keiner Sprache ist ja bei so viel Mannigfaltigkeit so viel strenge Gesetzmäßigkeit und so wenig Willkür gewesen als in dem Latein der klassischen Periode.

Ihre Gewissenhaftigkeit macht sie schwerfällig, was auch vom Griechischen gilt, im Vergleich zu den leichtgeschürzten modernen Sprachen; aber als Unterrichtsobjekt ist sie eben deshalb von einem so hervorragenden Werte, daß man sich wirklich nichts Brauchbareres wünschen kann. Der reife Mann der Wissenschaft heute mag glauben, daß für ihn bei seinen Gedankenausprägungen der schulmeisterliche Zwang des Lateinischen ein Hindernis ist; aber die Jugend, welcher das überhastete und mangelhaft gegliederte Verfahren der modernen Sprachen noch nicht zur andern Natur geworden ist, muß sich dem Geiste des jugendlichen Lateins verwandter fühlen und neigt in der That auch bei ihren Erzählungen und Erörterungen zu der etwas umständlichen Gewissenhaftigkeit dieser Sprache, nur daß sie vorwiegend anreihend verfährt. Aber auch die Perioden des Lateinischen sind doch nichts unnatürlich Gekünsteltes, sondern entsprechen dem natürlichen Hange des menschlichen Geistes, sich das verwirrende Viele zu etwas Einheitlichem und Übersichtlichem zu machen.

Alle Wörter der modernen Sprachen liegen so weit von ihrem Ursprunge ab, daß für das gewöhnliche Empfinden der Eindruck und die Anschauung, aus welchen heraus sie einst geboren wurden, nicht mehr fühlbar wird. Die alten Sprachen sind in dieser Hinsicht noch durchsichtiger, obgleich auch sie schon eine lange Entwicklungsperiode hinter sich haben. Überdies gehört es zu den Vorteilen des fremdsprachlichen Unterrichts, und vor allem des Unterrichts in den alten Sprachen, daß man sich bemüht, die Wörter, so weit irgend möglich, nicht bloß als äußere Zeichen, als etwas ganz Konventionelles hinzunehmen. Das macht wählerischer im Ausdruck, so daß, wer recht die fremde Sprache gelernt hat, zugleich auch geschickter wird im Gebrauche seiner Muttersprache. Zu jener Überhastung der modernen Sprachen, in welche die Jugend Mühe haben muß sich zu finden, gehört auch ihre Neigung zum abstrakten Ausdruck. Auch schon in der einfachsten Sprache finden sich allerdings Abstrakta in Unzahl, weil ja alles Denken und Sprechen aus dem Bestreben heraus entstanden ist, das viele, zusammenfassend und auf das Wesentliche zurückführend, zu bewältigen. Man geht also fehl, wenn man die Abstrakta überhaupt als Verunzierungen der Sprache betrachtet. Aber es giebt Arten und Grade der Abstraktion. Schimmern die Elemente, aus welchen das Abstraktum durch Zusammenziehung gewonnen ist, auch nicht

mehr leise hindurch, so wird es tot und unfruchtbar. Wenigstens muß es doch den gepreßten Blättern des Herbariums gleichen, denen allerdings die sinnliche Frische und Fülle fehlt, die dafür aber auf engerem Raume das Wesentliche übersichtlich zusammengedrängt zeigen und so durch geistige Klarheit ersetzen, was ihnen an unmittelbarer Anschaulichkeit abgeht. Aber aus Abstrakten bilden wir höher steigend neue Abstrakta. Mit jedem Schritte weiter aber wird die Höhe luftiger, und immer mehr schrumpft tief unter uns die Wirklichkeit zusammen. Es ist begreiflich, daß eine Sprache, welche sich bis über einen gewissen Punkt von den sinnlichen Gegenbildern aller Rede entfernt, etwas Unbestimmtes, Blasses, Schattenhaftes annehmen muß, so vornehm sie auch klingen mag. Alle modernen Sprachen haben dieses gemeinsam, daß sie im Übermaß Abstrakta gebrauchen. Deshalb muß man das modern Gedachte meist einen wahren Umwandlungsprozeß durchmachen lassen, um es auf lateinisch wiedergeben zu können. Leuchtet es nun aber ferner nicht ein, daß die moderne Sprache aus diesem Grunde eben dem Charakter des Kindes, welches nur für Greif- und Sehbares Worte sucht und findet, wenig entspricht? Eine Sprache von der Naivetät und sinnlichen Anschaulichkeit des Griechischen und Lateinischen muß dem Kinde sogar viel verwandter klingen, als die moderne Muttersprache, falls diese sich eben nicht zu ihm herabläßt und durch einen künstlichen Zusatz von Kindlichkeit ihm mundgerecht gemacht wird. Die Alten hingegen reden, auch wenn sie ernste und männliche Gedanken verlangen, eine naive Sprache, welche gewissermaßen die Augen auf die Dinge gerichtet behält und der man deshalb den Charakter einer idealen Kindlichkeit nachrühmen kann. Man vergleiche die Anekdoten, mit welchen unsere französischen Lesebücher beginnen, mit den entsprechenden Erzählungen in den lateinischen Lesebüchern, und man kann bei einer genaueren psychologischen Analyse der einzelnen Sprachelemente darüber nicht in Zweifel sein, daß die alte Sprache der Seele des Kindes um vieles verwandter ist, ganz abgesehen davon, daß auch der einfachere soziale Hintergrund der lateinischen Erzählung dem Kinde anheimelnder ist, während die moderne Anekdote sich erst den Zwang der Einfachheit auferlegen muß, um verständlich zu sein.

So leicht also die modernen Sprachen zu lernen sind im Vergleich zu den alten, wenigstens, was den elementaren Schulkursus

betrifft, so ist der Geist der alten Sprachen, weil selbst noch kindlich dem Kinde im Grunde doch zugänglicher als der Geist der fertigen modernen Sprachen. Leicht aber sind die modernen Sprachen, weil ihre Formenlehre dem Gedächtnis eine verhältnismäßig nur geringe Anstrengung zumutet, weil ihre Syntax im Vergleich zu der strengen Logik und zur Mannigfaltigkeit des Lateinischen z. B. von einer ebenso harmlosen Einfachheit ist, weil ihre streng geregelte Wortstellung keine besondere Kunst erfordert, schließlich weil alle modernen Sprachen dieselbe abstrakte Tendenz und denselben Vorrat von Bildern haben. Der Übergang aus einer Sprache in die andere beim Übersetzen ist also ein müheloser. Eine Wiedergabe moderner poetischer Werke in gebundener Rede stößt freilich gleichfalls auf die größten Schwierigkeiten, weil sich hinsichtlich der Reime und der Rhythmen natürlich auch die modernen Sprachen nur gelegentlich aus Zufall decken.

Vor allem gilt es also, sich mit dieser Wahrheit zu durchdringen, daß die alt und tot genannten Sprachen dennoch viel jugendlicher, lebendiger und frischer sind, als die modernen. Sie unterscheiden besser alles Wesentliche, sind naiv, suchen möglichst nahe an die Dinge heranzukommen. Ihre Begriffe haben schärfere Umrisse; durch ganz klare Unterschiede sondern sich meist ihre Synonyma; falsche Scham und Vorurteile haben noch keine Verschleierungen, keine unberechtigten Bevorzugungen, keine unverdienten Zurücksetzungen hervorgebracht. Kurz, die Dinge spiegeln sich klarer in ihnen, und was sie auch in Worten aussprechen, sie sprechen es meist so aus, wie es am natürlichsten schien, es auszusprechen. Ein reifer Mann von heute, der immer nur die Luft seines Jahrhunderts geatmet hätte, würde die Redeweise der Alten umständlich und seiner ganzen Natur zuwiderlaufend finden; aber dem werdenden und an die fliegende und hochfliegende Hast unserer Zeit noch nicht gewöhnten Menschen müssen daraus die Züge seines eigenen Wesens entgegenblicken.

Es ist nicht möglich, sich mit der Sprache eines Volkes zu beschäftigen, ohne zugleich zu dem, was dieses Volk in seiner ganzen Art Besonderes hatte, in Beziehung zu treten. Sobald der Unterricht über die Formen in ihrer Vereinzelung hinaus ist, sobald er die Sprache in Sätzen zu dem Schüler reden läßt, erklären sich, auch ohne besondere Erklärung, die Bedeutungen der einzelnen Sprachelemente, und, so harmlos auch der Lesestoff sein mag, wenn es der

Eigentümlichkeit der betreffenden Sprache wirklich gemäß gestalteter Lesestoff ist, so spinnen sich bald zarte Fäden zwischen dem Denken und Empfinden des Lernenden und der Seele des Volkes, deren treuestes Abbild doch jene fremde Sprache ist. Man irrt also, wenn man meint, das Lernen der Sprache, d. h. die Beschäftigung mit ihrer Grammatik, das Wort im weiteren Sinne gefaßt, sei nur ein Mittel zum Zwecke des Lesens, Verstehens und Sprechens dieser Sprache, sei eine ebenso langweilige als an sich unfruchtbare Mühe, der man sich leider unterziehen müsse, um Zutritt zur Litteratur zu erlangen. Die Grammatik ist weit besser als ihr Ruf heute, und ich behaupte, daß die Pedanterie eigensinniger und beschränkter Schultyrannen viel leichter das Gold der anderen Unterrichtsfächer in Blech verwandeln kann. Zu den Vorzügen des sprachlichen Unterrichts gehört es ja eben, daß sein Objekt von schier unverwüstlicher Lebenskraft ist und nach allen Seiten hin Anregungen ausstrahlt. Nicht erst also in dem Augenblicke, wo der Schüler dem ersten Litteraturwerke eines Volkes gegenübertritt, fängt er an dieses Volk kennen zu lernen, sondern schon von den ersten Stunden an hat ihm die Sprache in den einfachsten Wortverbindungen so mancherlei über die Art dieses Volkes erzählt. Ja auch später, wenn er litterarische Ganze liest, ist der Gewinn, welchen er aus der latenten Weisheit der darstellenden Sprache zieht, noch höher anzuschlagen, als der Gedankengehalt des gelesenen Werkes selbst und die zahlreichen interessanten Beziehungen, welche von diesem einzelnen Werke zu der Geschichte jenes Volkes und zu den Gebräuchen seines öffentlichen und privaten Lebens hinüberleiten.

Eine vernünftige Erziehung betrachtet es, wiederhole ich, nicht als ihre Hauptaufgabe, möglichst schnell für die jetzige Zeit reif zu machen, sondern sie will den Entwickelungsprozeß sich mit einer heilsamen Langsamkeit vollziehen lassen. Dieses Ziel ist ein ideales. Denn ohne Zweifel würde der Staat für fast alle Berufsstellungen und Beschäftigungen im gewöhnlichen Sinne brauchbarere Menschen gewinnen, wenn er gestattete, daß der Volksunterricht nichts als das direkt Verwertbare und für alle im täglichen Verkehr geradezu Unentbehrliche mitteilte, und daß nachher jedem frei stünde, sofort, um alles Übrige unbekümmert, seine ganze Kraft den Gegenständen und dem Berufe seiner Wahl zuzuwenden. Bisher hat er sich, einem höheren Ziele zu

Liebe, den Luxus eines künstlich verlangsamten Bildungsganges gestatten dürfen. Schlimmer aber als alles Unglück, was im Gefolge der Kriege erscheint, würde es sein, wenn die Eifersucht der Völker je dazu zwänge, den Unterricht vor allem in einer dem nationalen Wohlstande gemäßen Weise zu gestalten, das Volk vor allem zum Erwerben und zum thätigen Schaffen tüchtig und dadurch widerstandsfähiger gegen fremde Nationalitäten zu machen. In diesem Sinne fordert, wie oben gesagt worden ist, der Franzose Frary (La question de latin) eine Umgestaltung des ganzen Unterrichts.

Das Hervorragende braucht stets eine längere Zeit zum Reifen als das Gemeine. Das Tier wird schneller zu dem, was es werden kann, als der Mensch, und das Kind bei wilden oder barbarischen Völkern zeigt bald eine Anstelligkeit, von welcher bei civilisierten Völkern in diesem Alter noch nichts zu merken ist. Wie bald ferner sind bei uns flache Menschen mit dem Bilde des Lebens in sich fertig, und wie lange dauert es oft, bis tiefere Naturen sich zu einer leidlichen Klarheit über sich selbst und über die Welt hindurchgerungen haben! Alle künstlichen Veranstaltungen haben nun den Zweck, die natürliche Entwickelung zu unterstützen und zu beschleunigen. Die Schule jedoch, besorgt, zu schnell könne sich ein Zustand oberflächlicher Reife einstellen, fährt lange Strecken am Gestade des Lebens hin, ehe sie ihrem Zögling an einem Punkte seines Heimatlandes zu landen gestattet. Auch die Volksschule richtet dem Schüler nicht ein wohnliches Haus für das Leben ein, sondern gräbt ein Fundament, auf welchem er sich später selbst seinen Bau errichtet soll, nnd was sie an sogenannten nützlichen Kenntnissen mitteilt, ist auch bei ihr nur eine Zugabe. Je höher und stolzer nun aber der künftige Bau werden soll, um so tragfähiger muß der Unterbau sein. Geradezu ungeheuer scheint nun der Umweg zu sein, auf welchem das Gymnasium seine Schüler an das Ziel der Reife führt, und, gesetzt, wir hätten noch keine Schulen, so würde selbst die kühnste Phantasie nichts Kühneres ersinnen können als den Plan unseres Gymnasiums. Ist es, kann man fragen, vor allem im Hinblick auf die leicht zugänglichen, modernen Litteraturen, die doch des Vortrefflichen auch so vieles bieten und daneben die uns anheimelnden Züge unseres Jahrhunderts tragen, immer noch geraten, mit einer so mühseligen Gründlichkeit der Jugend die Werke der Alten zu erklären?

Wohl nicht einer so breiten Masse von Schülern brauchten sie erklärt zu werden, als jetzt geschieht. Die Anstrengung des Lernens wirkt zwar kräftigend, aber, wie die körperliche Anstrengung, nur innerhalb gewisser Grenzen. Auch die ernsteste Geistesarbeit muß von jener Heiterkeit begleitet sein, die eine angemessene Übung der Körperkräfte troß aller Mühe zu einer genußreichen macht. Mag sie auch bisweilen an die äußerste Grenze der Leistungsfähigkeit gehen dürfen, so muß sie doch für gewöhnlich noch einen Überschuß von Kraft lassen, wenn dem Teile nicht das Ganze, dem Niederen nicht das Höhere aufgeopfert werden soll. Für die meisten unserer heutigen Gymnasiasten ist diese Anstrengung eine erschöpfende und in ihrer Gesamtwirkung sehr wenig erfreuliche. Auch muß man leider gestehen, daß durch die Gegenwart so vieler in die heiligen Räume des Gymnasiums nicht Gehöriger, welche doch auch gefördert werden müssen, den Besseren der Segen dieses Unterrichts verkümmert wird. Der Zugang zu so mancher „höheren Carrière", welche im Grunde eine subalterne ist, ließe sich ja auch durch eine angemessene Prüfung in den modernen Sprachen und namentlich im Deutschen ausreichend erschweren. Was das Gymnasium zu leisten fähig ist, wird man erst dann beurteilen können, wenn es von den zahlreichen ungeeigneten Schülern, welche ihm jetzt aufgehalst sind, befreit ist. Aber selbst für die große Menge der Studierenden ist die Vorbereitung des Gymnasiums nicht notwendig. Als Lehrer jedoch, meine ich, sollte niemand zugelassen werden, der nicht diese vornehmste Lehranstalt durchgemacht hat, auch nicht, wenn sein Fach die Mathematik ist. Ein moderner Philologe vollends muß, wenn er eine tiefer gehende Wirkung mit seinem Unterrichte erzielen will, nicht bloß das Gymnasium besucht, sondern später auch noch den Verkehr mit dem Altertum gepflegt haben.

Was vermag die alte Litteratur nun den Kräftigeren, welche einst das Salz des Volkes, die Leiter und Erzieher in des Wortes weitester Bedeutung sein sollen, zu bieten, um sie für solchen Aufwand von Mühe und Zeit zu entschädigen? Mit welchen Gründen läßt es sich rechtfertigen, daß man sie während der Jahre, wo alle Eindrücke am frischesten sind und am tiefsten gehen, mit Vernachlässigung des Brauchbareren und Näherliegenden so lange in weiter Ferne festhält? Sehen wir dabei ganz von den kleinen Vorteilen ab, welche die Kenntnis der alten Sprachen gewährt. Um das ungeheure Übergewicht, welches

das Griechische und Lateinische im Gymnasialunterrichte haben, zu rechtfertigen, muß man Gründe von ausschlaggebender Bedeutung vorbringen können. Auch die einfachste Schule will die bei aller Mannigfaltigkeit stets einseitigen Bilder und Einwirkungen des im engeren oder weiteren Kreise umgebenden Lebens zu etwas Ganzem und Vollständigem machen. Das Gymnasium holt zu diesem Zwecke am weitesten aus, indem es eine historische Bildung zu geben versucht. Freilich muß man das Wort „historisch“, um diesen Satz recht zu verstehen, in einem von dem gewöhnlichen etwas abweichenden Sinne fassen. Für das Gymnasium handelt es sich nicht in erster Linie darum, die Hauptbegebenheiten der sogenannten Weltgeschichte mitzuteilen, wiewohl auch dafür in besonderen Geschichtsstunden gesorgt ist, noch auch darum, einen pragmatischen Zusammenhang in das bunte Vielerlei der politischen Geschichte zu bringen, wiewohl tüchtige Lehrer sich auch das angelegen sein lassen, noch auch Kultur-, Litteratur- und Kunstgeschichte im eigentlichen Sinne des Wortes zu lehren, so viel auf diese Gebiete Bezügliches auch, in den oberen Klassen des Gymnasiums namentlich, dem Schüler geboten werden wird. Mit alle dem wird das Wesen des Gymnasiums nicht erschöpft. Auch ist es sonnenklar, daß man die politische und die Kunstgeschichte, sowie das Materielle der Kulturgeschichte, nicht auf dem mühsamen Wege der Spracherlernung sich anzueignen braucht. Das Ziel des Gymnasiums muß also eines sein, welches nur durch den langjährigen und mit vollem Ernste gepflegten Verkehr mit den beiden alten Sprachen erreicht werden kann, und es muß eines so hohen Preises würdig sein. Das Wissenswerte ist heute von unermeßlicher Ausdehnung, und nichts darunter ist so unbedeutend, daß es nicht in dieser oder jener Hinsicht beachtenswert wäre und zugleich auch durch die Arbeit der Bewältigung, welche es zumutet, einen formalen Gewinne abwürfe. Was haben die alten Sprachen nun so Besonderes, um allem Übrigen vorgezogen zu werden? Allerdings reicht dieser Kultus des Altertums in eine Zeit zurück, welche weder ebenbürtige moderne Litteraturen, noch selbständig entwickelte Wissenschaften aufzuweisen hatte. Früher trieb man das Latein um des Lateines willen, unbekümmert um alle höheren Ziele und tieferen Begründungen, und man hielt den Knaben und Jüngling in der Welt der Alten fest, weil das die einzige geistig gestaltete Welt war, die man ihm zeigen konnte. Sollte man aber auch

nur so lange dem längst erstarkten Modernen gegenüber beim Jugendunterrichte an dieser Bevorzugung des Altertums haben festhalten können, wenn sich nicht auch heute noch wichtige Gründe für eine solche Bevorzugung anführen ließen? Oder behält das Gymnasium wirklich nur eine Gewohnheit aus früherer Zeit unter gänzlich veränderten Umständen bei? Die Feinde des Gymnasiums meinen es und verlangen, daß endlich das Lebende an die Stelle des Toten trete.

Zunächst pflegen die Verteidiger des Altertums von der nicht übertroffenen und nicht zu übertreffenden Vollkommenheit der alten Sprachen und Litteraturen zu reden. Offenbar ist diese Vollkommenheit aber keine absolute, noch erstreckt sie sich über alle Gebiete. Was die alten Sprachen selbst betrifft, so stellen das Griechische und Lateinische allerdings kunstvollere Organismen dar, als die modernen Sprachen. Kann man aber darum behaupten, sie seien für den Ausdruck der Gedanken und Empfindungen überhaupt geeignetere Werkzeuge als diese? Das wäre offenbar falsch und ungerecht. Nur so viel kann man sagen, daß sie den Kreis des äußeren und inneren Lebens, den sie umspannen, während ihrer klassischen Periode mit einer den modernen Sprachen nicht in gleich hohem Grade eigenen Gewissenhaftigkeit und Strenge verarbeitet zeigen; andrerseits aber muß man gestehen, daß nicht bloß der von den modernen Sprachen umspannte Kreis ein weiterer ist, sondern daß wichtige Teile dieses Kreises heute feiner ausgearbeitet sind. Wenn es uns heute so schwer wird, unsere Gedanken und Empfindungen lateinisch oder griechisch auszudrücken, so komme das nur zum Teil von unserer unzureichenden Vertrautheit mit diesen Sprachen; zur anderen Hälfte liegt es daran, daß den alten Sprachen für die jenen Zeiten unbekannten Nuancen des äußeren und inneren Lebens die entsprechenden Ausdrücke fehlen, wozu sich als zweiter Grund dieser gesellt, daß die Gesetzmäßigkeit, mit welcher die alten Sprachen den Gedanken ausprägen und gestalten, sie zugleich verhindert, mit der Beweglichkeit und Leichtfüßigkeit der modernen Sprachen zu wetteifern. Was den modernen Sprachen also an Kunst abgeht, daß ersetzen sie reichlich durch ihre größere Fülle und durch die allerdings leicht in Oberflächlichkeit ausartende Leichtigkeit, mit welcher sie das Empfundene und Gedachte zum Ausdruck bringen.

Ähnlich wird heute das Urteil über die alten Litteraturen und über die alte Kultur überhaupt lauten müssen. Man kann den alten Dichtern und Prosaikern wohl im allgemeinen nachrühmen, daß sie in ihrer Art vollkommen sind; daß sie aber eine für alle Zeiten gültige und nach keiner Richtung hin zu übertreffende Vollkommenheit aufgestellt haben, die für alle litterarischen Bestrebungen auch heute noch als Maßstab betrachtet werden müßte, das zu behaupten wird keiner, der die modernen Litteraturen kennt, den Mut haben. Die Alten sind für die neuere Litteratur lange Zeit vorbildlich gewesen, und oft genug hat sich der Geschmack nach diesen Leitsternen wieder aus Irrwegen zum Schönen und Gesetzmäßigen zurückgefunden. Auch heute muß man das dankbar anerkennen. Aber le véritable maître travaille à se rendre superflu. Waren sie würdig, kann man einwenden, die Bildner und Erzieher der kommenden Jahrhunderte zu werden, dann müssen sie ihre Aufgabe längst erfüllt haben. Und in gewissem Sinne haben sie das auch. Es sind Litteraturwerke entstanden, welche nicht bloß gelehrte Nachahmungen sind, sondern in denen, bei aller Selbständigkeit, das ewig Bedeutsame, so zu sagen, die Seele der alten Meisterwerke, fortlebt. Nachdem nun aber die moderne Kultur, so lange eine gelehrige Schülerin der Alten, zur Reife gelangt ist, scheint es doch billig, daß vielmehr die modernen Litteraturen, in denen sich die moderne Seele eine ihrem Wünschen, Sehnen und Denken entsprechenden Ausdruck geschaffen hat, die Führerschaft beim höheren Unterrichte übernehmen.

Allerdings haben wir nicht auf allen Gebieten gleichwertige Gegenstücke aufzuweisen; dafür sind aber neue Litteraturgattungen entstanden, welche eben deshalb, weil sie aus einer dem heutigen Menschen verwandten Empfindung heraus geboren sind, vernehmlicher und eindringlicher zu ihm reden, als die reinen Hauptgattungen der Alten. Epische Gedichte wie die Homerischen können allerdings in dieser Vollkommenheit nur im Kindeszeitalter eines ungewöhnlich begabten Volkes entstehen. Aber scheint die unerschöpfliche Fülle der heute gepflegten poetischen und prosaischen Gattungen der Erzählung dafür nicht reichen Ersatz zu bieten? Ist Homer nicht doch arm im Vergleich zu den Meisterwerken der modernen Roman- und Novellenlitteratur, die an feinster und mannigfaltigster Seelenmalerei und auch an Gedankenkeimen, wie an glücklichen Schilderungen charakteristischer Zu-

stände gegenwärtiger und vergangener Zeit, überreich ist? Sicherlich ist Sophokles in seiner Art unübertrefflich? Durfte das Drama auf dieser Stufe aber stehen bleiben? Konnte eine kommende Zeit sich an solchen Darstellungen des inneren Menschen genügen lassen? Auch heute noch findet seine Antigone auch in großen öffentlichen Theatern andächtige Zuhörer; aber so unnachahmlich auch die tadellose Strenge seiner Komposition und durch Schönheit stets geadelte Wahrheit seiner Charakterschilderungen sein mag, so bieten doch die Meister des modernen Dramas für das, was er vor ihnen voraus hat, durch Tiefe der Auffassung und durch die lebendige Mannigfaltigkeit der Charakteristik reichen Ersatz. Noch vorteilhafter für die Modernen fällt die Entscheidung hinsichtlich der Lyrik aus. Selbst nach strengster Aussonderung alles Schlechten, Verschrobenen, Unwahren, Affektierten und Mittelmäßigen behält die neuere deutsche Lyrik z. B. ein ungeheures Uebergewicht über die Alten. In ähnlicher Weise wird man die verschiedenen Gattungen der Prosa sehr vorteilhaft auch in den modernen Litteraturen vertreten finden. Freilich die Zahl der Schreibenden ist heute weit größer als im Altertum, wo im allgemeinen ein Litteraturwerk dem Schreibenden mit der Notwendigkeit aus der Seele wuchs, mit welcher sich die Frucht des Baumes bildet. Auch war das Interesse der Alten im ganzen mit gleicher Stärke der Form zugewendet. Der Kreis des Lernbaren war überdies damals schnell durchlaufen. Man behielt also viel Zeit übrig, um das Eigene und noch nicht Gesagte, was man in sich fühlte, langsam reifen zu lassen und mit peinlicher Sorgfalt in eine gemäße Form zu bringen. Die Alten schrieben langsam in ihrer guten Zeit, und auch als Männer verwendeten sie auf Übungen, welche darauf abzielten, die Rede und den Gedanken geschmeidiger zu machen, eine Sorgfalt, welche vor keinem Opfer an Zeit zurückschreckte. Schon die Schwierigkeit, welche damals die Herstellung und Verbreitung eines Buches hatte, mahnte zur Sorgfalt. Aber selbst wenn man aus der verwirrenden Masse der modernen Prosalitteratur mit noch so weit getriebener Strenge alles Schlechte, Matte, Halbreife ausscheidet, bleibt doch noch so viel Bedeutendes, Herrliches, Meisterhaftes auf allen Gebieten übrig, daß man verwirrt sich außerstande erklären muß, das alles zu bewältigen. Der Mangel an Eigenem, was verdiente, mit hingebender Liebe studiert zu werden, zwingt uns

also nicht, uns auch heute noch in der Jugend jahrelang vornehmlich den Alten zu ergeben.

Was vollends die eigentliche Wissenschaft der Alten betrifft, so ist sie völlig überholt. Nicht ganz so steht es mit ihrer Geschichte. Von einer nicht auszudenkenden Bedeutsamkeit sind die Anfänge ihres staatlichen Lebens. Nicht als ob die Geschichte von nichts gleich Großartigem zu erzählen wüßte, sondern weil sich nirgends wieder die treibenden Kräfte alles staatlichen Lebens mit einer so einfachen und gesetzmäßigen Klarheit in Wirksamkeit gezeigt haben. Freilich um sich in diese Dinge zu vertiefen, dazu würde es nicht des Studiums fremder Sprachen bedürfen: auch in der Muttersprache vorgetragen, in den Geschichtsstunden, kann sich alles, was auf Gestaltung des Staatswesens, auf Krieg und Einrichtung des äußeren Lebens Bezug hat, zur vollen Klarheit bringen lassen. Wenn man also gesagt hat, aller Sprachunterricht sei Geschichtsunterricht, so ist das nicht so zu verstehen, als könne auch der Schüler nur aus den in der Sprache des betreffenden Volkes verfaßten Quellen die politische und militärische Geschichte dieses Volkes kennen lernen. Im Gegenteil, was an eigentlicher historischer Kenntnis auf der Schule durch das Lesen der griechischen und römischen Historiker, Redner und auch Dichter gewonnen wird, ist immer nur als ein Nebengewinn zu betrachten, im Vergleich zu jenem direkten und innigen Verkehr mit der antiken Seele selbst, zu welcher die Beschäftigung mit den alten Sprachen einladet, ja zwingt.

So wären wir denn an dem Punkte angelangt, von welchem aus das Paradoxe unseres höheren Unterrichtswesens heute betrachtet werden muß, um verständlich zu werden. Man sollte aufhören, im Tone eines unbestimmten Enthusiasmus von den Leistungen der Alten auf allen Gebieten der Litteratur, der Kunst zu reden und jene Zeiten als leider entschwundene zu bezeichnen. Besitzen ihre Litteratur- und Kunstwerke auch gewisse Vorzüge, welche den entsprechenden Leistungen der modernen Völker abgehen und abgehen müssen, so haben wir doch so viel an sich Vortreffliches und in mancher Hinsicht die Alten Überragendes dem gegenüberzustellen, daß es anderer Gründe bedarf, um diese so teuer bezahlte Bevorzugung einer fernen Vergangenheit im Jugendunterrichte zu rechtfertigen. Wer kann ferner bei einiger Besinnung die Zustände Griechenlands von der Zeit des Peloponnesischen Krieges bis auf Alexander und Roms beim Ausgange der

Republik oder während des ersten Jahrhunderts nach Christo, d. h. die Zeiten, auf welche sich die alten Schulschriftsteller mit Ausnahme Homers beziehen, den unsrigen als bessere gegenüberstellen wollen?

Nichtsdestoweniger besitzen die Alten gewisse Haupteigenschaften, die kein in moderner Sprache Schreibender mehr in gleich hohem Grade besitzen kann und welche gleichwohl gerade für einen gründlicheren Jugendunterricht in erster Linie von Bedeutung sind. Die Alten sind eben die idealen Jugendschriftsteller, wie ihre ganze Kultur, trotz aller Auswüchse, den Charakter des Jugendlichen trägt. Freilich steht diese Jugend nicht im Gegensatz zum reifen Mannesalter, sondern im Gegensatz zu dem Grau der Ältlichkeit, welches über die modernen Sprachen und Litteraturen ausgebreitet scheint, wenigstens wenn man sich ihnen vom Altertum aus kommend naht. Das Auge gewöhnt sich schnell an jede Färbung. Bald schwindet das Auffallende und Zauberhafte der Beleuchtung, wenn man eine Landschaft durch farbige Gläser betrachtet. Kein Wunder, daß Leute, welche stets nur die Brille der modernen Zeit getragen haben, gar nicht begreifen können, wie man die neueren Sprachen und Litteraturen, wie man unser ganzes so rühriges und schaffensfreudiges Jahrhundert als ein ältliches bezeichnen kann. Es ist auch nicht in jeder Hinsicht ein ältliches. Seine Schaffenskraft ist ja nicht erstorben, nicht zehrt es von dem Ertrage früherer, fruchtbarerer Zeiten; im Gegenteil, es kann seinen zuströmenden Reichtum kaum bewältigen. Aber die letzten Elemente, aus welchen unser Wollen, Empfinden und Denken sich bildet, haben ihre Jugendfrische verloren. Erst eine Vergleichung bringt das zu klarem Bewußtsein. So glaubt man an schönen Sommertagen auch im Innern des Landes eine frische und unverdorbene Luft zu atmen; kehrt man aber aus dem Hochgebirge oder von der Meeresküste in die friedliche und nüchterne Atmosphäre der Ebene zurück, so ist es einem zunächst unbegreiflich, wie lebende Wesen in solcher Luft atmen und gedeihen können. So fühlt man sich auch in den Werken der Alten von einer erquickenden Jugend und Frische umwittert, neben welcher die Modernen, selbst wenn sie sich mit heiterer Unbefangenheit geben, stets etwas Ältliches haben. Und ist das ein Wunder? Mag ihr Sinn noch so frisch, ihr Herz noch so gesund, jung und unbefangen sein, ihr Sehnen, Empfinden und Denken ist stets an die Ausdrucksformen einer ältlichen Sprache gebunden. Jeder Einzelne wird freilich heute als ein fast ebenso jugendliches Wesen

geboren wie das Kind zu den Zeiten der Homerischen Dichtung; aber die Sprache, welche sich ihm zum bequemen Gebrauche darbietet, wird ihm nun Form seines Denkens und arbeitet unablässig daran, sein jugendliches Innere ihrem eigenen ältlichen Geiste gemäß zu gestalten.

Jeder Unterricht hat, wenn wir von den Fachschulen absehen, deren Ziele leicht zu erkennen sind, heute eine doppelte Tendenz: er sucht die natürliche Entwickelung vorsichtig zu unterstützen, indem er das Hemmende fernhält und die Menge des Geeigneten verstärkt; außerdem sucht er aber auch ein zu schnelles Reifen zu verhindern. Ja, wenn man alles recht überlegt, möchte dies Letztere heute die wichtigere Aufgabe der Schule sein. Wer gleich als Kind in die Wogen des Lebens und der Geselligkeit geworfen wird, wird in diesem Elemente sich schon in einer Zeit, wo der andere noch mit schülerhafter Blödigkeit inmitten eines solchen Treibens stehen würde, mit Sicherheit und Unbefangenheit zu bewegen wissen. Alle Erziehung sinnt aber auf Mittel, vorerst in der Stille die Anlage erstarken zu lassen. Schulen sind zu allen Zeiten Stätten des Friedens, der Zurückgezogenheit, der Stille, der beschaulichen Einkehr gewesen. Ohne alle Überstürzung, fern von dem verworrenen und verwirrenden Treiben des Lebens, soll dort die würdigste Eigentümlichkeit des Menschen eine Weile gepflegt werden, damit er sich später inmitten einer erregten Thätigkeit einen Grad von Besinnung bewahren könne. Die Schule mißtraut den Einwirkungen des Lebens. Sie sieht ihre Zöglinge lieber in einfachen Familien, als inmitten mannigfaltiger und großer Verhältnisse groß werden. Und nicht anders urteilen alle einigermaßen verständige Eltern. Ist ihr Haus ein glänzendes, vielbesuchtes, geräuschvolles, so bringen sie ihre Kinder in Pension, bisweilen wohl, weil sie nicht Zeit und Lust haben, ihre Erziehung zu überwachen, häufiger aber doch, um sie an einem für eine gedeihliche Entwickelung nicht bloß des Geistes, sondern auch des Charakters günstigeren Orte zu wissen.

Wer aus dem Dämmerlicht der geschlossenen Schulräume (**vita umbratilis**) plötzlich in das Licht der Öffentlichkeit (**lux forensis**) tritt, dem mögen eine Weile die Augen schmerzen; aber hoffentlich überwindet er bald das Lästige des Übergangs. Freilich sollte man den klugen, praktischen Leuten, welche von der Schule des Lebens eine so hohe, von der eigentlichen Schule eine so geringe Meinung haben dieses überhaupt nicht zugeben, daß der Schüler aus dem Dunkel der

Schule in die Helle des öffentlichen Lebens trete. Nicht eine Verdunkelungs-, sondern eine Aufhellungsanstalt soll ja die Schule sein. Bevor das junge Geschlecht an die unklaren, matt ausgeprägten oder widerspruchsvollen Erscheinungen des Lebens selbst herangelassen wird, soll es in dem heiligen Umkreise der Schule die reinen und klaren Urformen alles Seienden und Geschehenden kennen lernen. Wo eine Schule also ihrer hohen Idee gemäß wirkt, muß dem Schüler beim Übertritt ins Leben vielmehr zu Mute werden, wie denen, welche im Platonischen Mythus die Ideen selbst und das natürliche Licht geschaut haben und nun plötzlich zu den Höhlenbewohnern herabsteigen, wo sie bei mattem, künstlichem Lichte nur Schattenhaftes sehen. Alle Übergänge haben etwas Linkisches und Verlegenes. Man soll deshalb nicht so voreilig sein, allen Unterricht als ein nutzloses Treiben zu verschreien, bloß weil die aus der Schule Entlassenen selbst verhältnismäßig einfache Aufgaben des Lebens nicht mit dem praktischen Geschick gleich anfassen, welches Leute von weit geringerer Schulbildung sich schnell erworben haben. Aus zwei Gründen allerdings kann die schädliche Wirkung eintreten, welche von den echten Kindern unseres praktischen Zeitalters so gern als die Wirkung alles Unterrichtens und namentlich des Gymnasialunterrichtes bezeichnet wird. Nicht kräftigend und klärend, sondern schwächend und verdummend wirkt die Pedanterie, in welche die Schulmethode allerdings auszuarten Gefahr läuft. Sie versteht nicht die Punkte zu treffen, deren Berührung die Kräfte des Lernenden zu eigener, scheinbar freier Thätigkeit anregt. Anstatt also den Schüler kräftiger und selbständiger zu machen, gewöhnt sie ihn an ein sklavisches Thun. Allerdings soll er zum Gehorsam und zur Fähigkeit, aufflackernde Neigungen seiner Individualität niederzukämpfen, erzogen werden; aber aller Zwang, welcher auf ihn in der Schule ausgeübt wird, hat doch zum letzten Ziele, das echt Menschliche seiner Anlage entbinden zu helfen. Sind nun auch die Ungeschicklichkeiten der Pedanterie der Natur gegenüber ohnmächtig, so fehlt ihnen doch jene anregende Kraft, welche von allen Eigenschaften eines geschickten Unterrichts die köstlichste ist. Ist die Pedanterie vollends der Strenge zugesellt, so richtet sie positiven Schaden an, weil sie nachdrücklich auf unfruchtbaren und der Natur zuwiderlaufenden Anstrengungen besteht, welchen sich der Schüler ohne den Antrieb der Furcht instinktiv entzogen haben würde. Aber auch dann verkehrt

sich der Segen des Unterrichts in Unsegen, wenn, wie heute leider bei einer großen Anzahl von Schülern, die Bewältigungskraft nicht recht ausreicht. Mag auch selbst in diesem Falle vieles gelernt werden können, so bleibt doch diesen unglücklichen Opfern der Wissenschaft nicht jener durchaus unentbehrliche Überschuß von Kraft, ohne welchen der Schüler seine innere Welt nicht selbst ausarbeiten, nicht die täglichen Eindrücke und Erfahrungen zu dem früher Erworbenen in Beziehung setzen kann. Nicht wie man Wein in Flaschen gießt, füllt man den Kopf mit Wissen. Wo mit nie rastender Hast und Angst aufgenommen werden muß, kann das früher Aufgenommene nicht in Ruhe wirklich erworben werden, und, was schlimmer ist, es wird jener Prozeß der natürlichen Selbstbildung, durch welchen jeder das Gesehene und Gehörte täglich sich zu eigen macht, zum Stillstand gebracht oder wenigstens zur größten Mattigkeit herabgedrückt. In solchen Fällen tritt nicht ein Wachstum, sondern eine Verkümmerung ein. Selbst die harmloseste Kost gewährt doch dem Körper mehr Stärkung, wenn alle Organe sie richtig verarbeiten, als vorzügliche Speisen von künstlich aufs Höchste gesteigertem Nahrungswerte, wenn sie nur ganz oberflächlich und nur von einem Teile der zur Mitarbeit berufenen Organe hingenommen werden kann.

Niemand kann nach kurzem Besinnen mit dem Eingeständnis. zurückhalten, daß selbst der Elementarunterricht nicht auf kürzerem Wege, wie sie der Gegend kundige Führer einzuschlagen pflegen, auf die breite Straße des Lebens führt, sondern auf einem an Aussichtspunkten reichen Umwege. Anstatt gerade durch die Ebene den glatten Fußweg zu verfolgen, führt er über die Höhe eines Berges auf schwierigeren und sich krümmenden Pfaden. Das Gymnasium verfährt nicht wesentlich anders, nur daß der Aufstieg länger dauert und der Gipfel, von welchem es umschauen läßt, höher ist. Die, welche einst Führer und Lehrer sein wollen, müssen eine tiefer wurzelnde Bildung in ihrer Jugend erwerben. Nicht bloß im Gegenwärtigen und Nächstvergangenen mit seinen Gedanken zu verweilen, sondern das Vergangene sich vergegenwärtigen, das Zukünftige voraussehen zu können, ist das königliche Vorrecht des Menschen. Die Gedanken der gewöhnlichen Menschen umspannen allerdings nur den Kreis ihres eigenen Lebens mit dem, was dazu in unmittelbarer Beziehung steht. Soll aber das Ganze sich vorteilhaft weiter entwickeln, so muß jedes Volk durch seine

Unterrichtseinrichtungen Gelegenheit bieten, daß aus seiner Mitte Menschen von erweitertem Bewußtsein, von historischer Bildung erstehen, welche zur Beurteilung der Gegenwart an einem besonders bezeichnenden und dankbaren Punkte der Vergangenheit festen Fuß gefaßt haben. Doch genügt es nicht, aus Geschichtsbüchern eine Kenntnis früherer Ereignisse und Zustände zu gewinnen: nein, es gilt zu einem bedeutungsvollen und doch wesentlich von dem Gegenwärtigen unterschiedenen Punkte der Vergangenheit in eine so nahe Beziehung zu treten, daß jenes hingeschwundene Leben von neuem sich in uns zu regen anfängt. Nur einen Weg aber giebt es, bis an die geheimen Lebensquellen einer fernen Zeit, eines fremden Volkes heranzugelangen, wenn man nämlich die Sprache dieser Zeit und dieses Volkes lernt und zugleich die Hauptwerke der Litteratur, welche aus dem Geiste dieser Sprache heraus geboren sind, in der Originalform studiert. Nur Auserwählten unter vielen ist es gegeben, durch ein kraftvoll ergänzendes Ahnen, ohne Kenntnis der fremden Sprache, aus bloßen Übersetzungen in sich eine klare und richtige Vorstellung des früheren Empfindens, Strebens und Denkens zu gewinnen. Wo die moderne Sprache nämlich von einer weitab liegenden Vergangenheit erzählt, schwächt sie schon durch ihren Ausdruck die feinste Eigentümlichkeit jener Vorgänge. Mag die bloße Geschichtserzählung auch das grob Materielle aus vergangenen Zeiten übermitteln können, so regt sich doch erst wieder der Herzschlag in dem Toten, wenn man sich der Sprache jener Völker hingiebt. Von wie geringer Bedeutung ist die Kenntnis längst verhallter Kämpfe, längst schon wieder oftmals in kaleidoskopischem Wechselspiel verdrängter politischer Zustände, im Vergleich zu jenem geheimen, durch nichts Dazwischentretendes verdunkelten Wissen, welches die Beschäftigung mit einer alten Sprache von der anders gearteten sittlichen und geistigen Natur jener Menschen verschafft.

Wenn oben gesagt wurde, die Schule schaffe absichtlich Verzögerungen, um ein zu schnelles Reifen zu verhindern, so scheint das vielleicht das gerade Gegenteil von dem, was wirklich geschieht. Welche andere Absicht, kann man einwenden, liegt allen künstlichen Veranstaltungen zu Grunde, als das über einen weiten Raum Zerstreute durch Ordnen und Ausscheiden übersichtlich zu machen und in einen engen Rahmen zusammenzudrängen. Ein Land selbst zu Fuß nach

allen Richtungen hin zu durchstreifen, ist ein Vergnügen eigener Art und verschafft eine solche Fülle charakteristischer Eindrücke, daß auch die anschaulichsten Schilderungen geographischer Lehrbücher im Vergleich dazu unbelebt erscheinen; aber wie zeitraubend nicht nur ist dieser Weg des Erkennens, sondern wie sehr mangelt es ihm auch trotz alles Reichtums an Vollständigkeit und vor allem an Übersicht. So kann auch die Schule nicht die ganze Breite der Wirklichkeit nach allen Seiten durchstürmen. Vor lauter Eindrücken und Einzelheiten würde sie nicht zu ihrer eigentlichen Aufgabe kommen, und vor allem würde ihr Abschluß in eine nicht absehbare Ferne hinausgerückt werden. So gruppiert sie also, scheidet aus, wählt aus, was geeignet scheint, ganze Klassen zu vertreten, und zeigt so im Verlaufe weniger Jahre ein so weites Stück der Wirklichkeit und des Wissens, daß selbst ein ganzes wohlangewandtes Leben ohne den ihrigen ähnliche künstliche Vorkehrungen nicht ausreichen würde, gleich viel zu bewältigen. Das naturalistische Lernen gewöhnlicher Menschen von nur durchschnittlicher Befähigung gleicht dem ziellosen Herumirren in einer wilden Gegend, in der unausgeprägte Wege sich kreuzen oder gar keine ordentlichen Wege vorhanden sind: man gelangt da an überraschend schöne Punkte, hört auch vernehmlich den Genius der Gegend zu sich reden, aber eine vollständige Kenntnis der Gegend und einen Überblick über dieselbe gewinnt man trotz der aufgewandten Zeit nicht. Allerdings greift also die Schule vor und zeigt schnell hinter einander alles Bezeichnende, was auch der glücklichste Zufall dem Aufmerksamsten selbst nicht ohne ihre Beihülfe in einer so kurzen Zeit in den Weg geworfen haben würde.

Gleichwohl bleibt es wahr, daß man den gesamten für das Leben und die Wissenschaft vorbereitenden Unterricht als einen Prozeß künstlicher Verlangsamung bezeichnen kann. Insofern als die Schule schnell auf überschauende Höhen führende Wege zeigt und schlummernde Erkenntnistriebe frühzeitig wachruft, weil sie innerhalb weniger Jahre alles Wesentliche in unserer Anlage, wenn auch nicht zu einer vollen, so doch zu einer für eine selbständige Weiterentwickelung ausreichenden Entfaltung bringen soll, kann man sie als eine Treibhauskultur bezeichnen. Auch der Befähigtste würde ja ohne die berechneten, abgestuften, sich gegenseitig ergänzenden Anregungen der Schule durch die bloßen, planlosen Einwirkungen des wirklichen Lebens selbst in der

dreifachen Zeit nicht zu einer so vollständigen und umfassenden Einsicht in die göttlichen und menschlichen Dinge gelangen. Aber unter Treibhauskultur versteht man im tadelnden Sinne doch eine raffinierte Überreizung zum Zwecke schleuniger und überraschender und der Natur zuwiderlaufender Resultate. Einer so sündhaften Verkehrtheit ist der Grundgedanke der Schule durchaus abhold. Aber allerdings tritt an dieser Stelle eine nicht zu entfernende Unvollkommenheit zu Tage, welche nicht bloß der Schule, sondern der modernen Kulturentwickelung überhaupt anhaftet. Man stellt wohl den Satz auf, man müsse den Schüler alles selbst finden lassen; nur das Selbstgefundene könne dauernder Besitz werden; auswendig lernen sei nicht lernen; ein Wissen, welches nur den Kopf fülle, sei kein Wissen. Ohne Zweifel sind das richtige Gedanken. Aus der Sprache, wollen manche, solle deshalb der Schüler selbst sich seine Grammatik bilden. Ihn Regeln lernen zu lassen verursache ihm tödliche Langeweile und eine unfruchtbare Mühe. Aber leider läßt sich dieser an sich sehr vernünftige Gedanke weder beim Sprachunterrichte, noch sonst bei irgendwelchem Lernen streng durchführen. Auch wenn wir noch so langsam und methodisch verfahren, können wir nicht alle Elemente des Wissens in alle ihre Bestandteile zerlegen und den ganzen langen Weg den Lernenden unter unserer Leitung noch einmal finden lassen. Ja, wenn die Zeit selbst dazu ausreichte, würden wir, die Lehrenden, gar nicht mehr in einer von den Ursprüngen des Erkennens so weit abliegenden Zeit imstande sein, von unserem geistigen Vorrat in jener Weise Rechenschaft abzulegen. Unser Wollen und Erkennen speist sich eben auch aus unsichtbaren Quellen. Dazu kommt, daß wir, die Kinder einer vorgeschrittenen Zeit, eine reiche Erbschaft von der Vergangenheit überkommen haben. Kann man schon von dem, was man selbst geistig erworben hat, nicht immer Rechenschaft geben, so hält es natürlich noch viel schwerer, das vererbte Wissen sich wirklich zu eigen zu machen. Ich denke dabei nicht an die exakten Wissenschaften. Auf diesem Gebiete ist es selbstverständlich, daß die nachfolgenden Gelehrtengeschlechter sich die früheren Theorien, wenn sie darauf weiter bauen, völlig klar machen müssen. Das hat auch nicht so große Schwierigkeiten. Anders aber steht es mit der Gesamtauffassung des Lebens, mit den Urteilen über den sittlichen Wert früherer Bestrebungen, über die großen Männer der Vergangenheit, über die Ziele des Einzellebens, wie des staatlichen Lebens.

Natürlich redet der Lehrer nicht wie ein Philosoph über diese Dinge; aber auch den einfachsten Unterrichts- und Lesestoff, wenn wir von den in dieser Hinsicht indifferenten mathematischen und naturwissenschaftlichen Stunden absehen, kann er nicht erörtern, ohne aus den Tiefen seiner aus ihm selbst nicht mehr nachweisbaren Mischungen entstandenen Lebensauffassung dabei das Wichtigste zu schöpfen. Schon den Elementen unseres Empfindens und Urteilens fehlt es an durchsichtiger Klarheit. In unseren sittlichen Urteilen ist Natürliches und Konventionelles, Weltliches und Überweltliches, Heidnisches und Christliches in einer sehr schwer auseinanderzuhaltenden Weise gemischt. Ebenso haben wir in unseren äußeren Einrichtungen, wie auch in unserer Tracht und in unseren Bauten, uns das Verschiedene aus verschiedenen Zeiten zugleich nutzbar gemacht. Kein Wunder, daß unsere ganze innere und äußere Kultur da den Eindruck eines großen Reichtums macht; aber harmonisch, durchsichtig und einheitlich kann man sie nicht nennen.

Soll demnach der Mensch der Neuzeit nicht alle Klarheit über sich selbst verlieren, so muß dem Teile des Volkes wenigstens, welcher zur geistigen Leitung berufen ist, eine Bildung gegeben werden, welche ihn den Lebensstrom aufwärts führt, bei den Zuflüssen vorbei, bis zu den reinen und einfachen Anfängen der Quellen. Das kann begreiflicherweise nicht geschehen, ohne daß der Bildungsprozeß verlangsamt wird. Vor allem ist dieser Art der Unterricht der Gymnasien. Ist das Altertum uns auch nicht mehr in jeder Hinsicht ein Vorbild von unübertroffener und unübertrefflicher Vollkommenheit, so ist es uns doch heute der vorteilhafteste Punkt, von welchem aus wir am besten das reiche, aber verworrene moderne Wesen betrachten, verstehen und ergründen können. Nichts hemmt mehr allen geistigen und sittlichen Fortschritt, als die Anmaßung einer ältlichen, an fragwürdigen Elementen reichen Bildung, welche die stolze Freude darüber, daß sie es so herrlich weit gebracht hat, nicht los werden kann. Weder ein Einzelner, noch eine ganze Zeit soll sich ganz abschließen gegen fremde Einflüsse. Am fremden Wesen soll man das eigene, am eigenen das fremde messen. So kräftigt sich das Urteil, so arbeitet man Irrtümern entgegen, so bereitet man den Fortschritt vor.

Auf den direkten Nutzen, welchen die Kenntnis der alten Sprachen heute gewährt, ist kein großes Gewicht zu legen. In erster Linie soll

man vielmehr dieses zu ihrer Empfehlung sagen, daß ohne sie jene gründliche Bildung, welche man mit einem freilich zweideutigen Ausdruck eine historische nennen mag, nicht möglich ist. Nur hervorragend befähigte Menschen heute würden aus den Anklängen ferner Zeiten, von welchen unsere geistige Atmosphäre durchschwirrt wird, sich jenes Bild einer wesentlich verschiedenen Vergangenheit zusammenstellen können, welches durch seine Gegenüberstellung uns unser eigenes Wesen so eigentümlich durchleuchtet.

Man vergegenwärtige sich, in wie schnellem Wechsel sich die Meinungen ablösen, wie schnell der Augenblick da ist, wo, was eben noch mit keckster Zuversicht allgemein wiederholt und als unbestreitbar betrachtet wurde, als durchaus verkehrt oder als ein überwundener Standpunkt belächelt wird. Wäre man sicher, daß die Gegenwart immer recht hat, so brauchte man sich nur immer den herrschenden Meinungen zu ergeben. Wie oft aber hat die Vergangenheit unrecht gehabt! Wie oft auch ist die schon entdeckte Wahrheit wieder von den Wellen des Irrtums verschlungen worden! Jedes Volk muß sich also, um vor der Gefahr verblendeter Selbstgenügsamkeit sicher zu sein, die Besseren so erziehen, daß sie kräftig werden, auch gegen den Strom der öffentlichen Meinung zu schwimmen. Von scharfen Scheidungen der Völker z. B. wollten die Besten im vorigen Jahrhundert nichts wissen. Der Staat war in den Augen Lessings ein notwendiges Übel, dessen Folgen nach Kräften unschädlich zu machen seien, welche nicht größer werden zu lassen, als notwendig sei, die Weisesten und Besten eines Staates sich angelegen sein lassen müßten. Den Besten von damals galt es als ein Zeichen von Beschränktheit, sich nur als Glied einer Nation zu fühlen. Was sich auch an einzelnen patriotischen Äußerungen aus ihren Werken anführen läßt, namentlich aus den Dichtungen Schillers, so erklären sie doch alle, und Schiller ganz und gar nicht ausgenommen, daß über den engen Kreis der Nation unser Sehnen und Denken dem höheren Begriffe der Menschheit zustreben müsse. Der Krieg zumal wurde als ein Stück einer längst überwundenen Barbarei betrachtet. Was Blut koste, sagt Lessing, welcher am rückhaltlosesten die Lehre von der untergeordneten Bedeutung des Staates verkündete, sei gewiß kein Blut wert. Freilich eben dieselben Dichter und Denker, welche die politischen Trennungen als etwas in höherem Sinne Bedeutungsloses betrachteten, verlangten doch, daß

die im letzten Grunde klimatisch bedingte Volksseele sich, von allen Hemmnissen befreit, kräftig solle entwickeln und ihre Eigentümlichkeit voll entfalten können. Auch waren das nicht vereinzelte Stimmen, sondern die politische Gleichgültigkeit war damals ein wesentlicher Bestandteil der Bildung. Der Humanismus und das Weltbürgertum schienen völlig über das Nationalitätsgefühl und den Patriotismus gesiegt zu haben. Große Kriege, größer, als sie jemals früher geführt worden waren, haben seitdem Europa in Aufregung versetzt, und man sah ein, daß man die Menschheit doch für viel reifer gehalten hatte, als sie in Wirklichkeit war. In den großen, gemeinsam bestandenen Gefahren zogen sich die schon gelockerten politischen Bande wieder zusammen. Die ganze Kraft der Völker konzentriert sich jetzt wieder in dem Streben, sich möglichst widerstandstüchtig gegen andere Völker zu machen. Die Betrachtungen über die politischen Beziehungen der einzelnen Völker in den Zeitungen gehören mit zur täglichen Kost aller Stände; ja für weite Schichten der Bevölkerung ist dies der wichtigste Bestandteil ihres Denkens, für viele der einzige Gegenstand des Interesses neben den Sorgen ihres materiellen Lebens. Dazu gesellt sich die Erziehung zum Patriotismus, welche aus der Einrichtung der allgemeinen Wehrpflicht fließt, das An- und Aufregende militärischer Pracht- und Machtentfaltungen, der überreich fließende Strom täglicher Nachrichten von den wechselnden Kriegsschauplätzen. So ist es denn gekommen, das die nationalen Gegensätze wieder eine Schärfe erlangt haben, welche nach der friedlichen Humanität und dem philosophischen Weltbürgertum des vorigen Jahrhunderts nicht mehr möglich schien. Bis an die Zähne gerüstet und in jedem Augenblick zum Losschlagen bereit, stehen sich heute im Frieden die Völker gegenüber, und mit seltener Umsicht ist man geschäftigt, be Zeiten alle Fortschritte der äußeren Kultur, alle Entdeckungen der Wissenschaft für die Mittel der Kriegführung fruchtbar zu machen. Der Gedanke einer höchsten nationalen Widerstandsfähigkeit als der einzigen Möglichkeit, den Frieden zu erhalten, hat sich der Hauptmasse der Nation bemächtigt. Nur ein Teil der Gebildeten hält an dem früheren Humanitätsideale fest, wie andrerseits in den besitzlosen Schichten der Bevölkerung sich eine trotzige Kälte ausbildet gegen das Vaterland, welches ihnen nicht mit gleicher Liebe für alle seine Kinder zu sorgen scheint.

Oder man erinnere sich, wie sehr sich während derselben Zeit die Auffassung der Kunst geändert hat. Lessing erblickte, trotz aller Selbständigkeit, in den Alten die endgültigen Offenbarer der einzelnen Litteraturgattungen und in Aristoteles einen Beurteiler von so überragender Bedeutsamkeit, daß man sich daran genügen lassen müsse, ihn zu verstehen: alles wirklich Große in den modernen Litteraturen fand er mit dem Geiste seiner Regeln in Einklang. Seine Lehre von dem Genie als dem Urquell der Regeln entfesselte freilich die Leidenschaft der Sturm- und Drangperiode. Goethe und Schiller hatten bei aller Bewunderung für die Alten schon ein weit stärkeres Bewußtsein ihrer modernen Eigenart; ja Schiller verlangte, daß man die moderne Poesie als gleichberechtigte Gattung neben der antiken anerkennen solle. Die Romantiker steigerten dann zunächst zwar die Bewunderung der Griechen bis zum hitzigen Fieber der Gräkomanie, bald aber stürmten sie in die Weite und predigten eine Kunst, welche jede Fessel der Zeit und der Nationalität, sowie jede Fessel der Theorie von sich zu werfen trachtete. Merkwürdigerweise ist aber gerade durch sie der Gegensatz von Poesie und Leben, von Kunst und Natur auf die äußerste Spitze getrieben worden. Sie haben mächtig dazu angeregt, neue Gebiete zu entdecken, haben mächtig an den bestehenden Meinungen gerüttelt, so daß manches, was für sicher galt, nunmehr als ein bloßes Vorurteil betrachtet wurde; aber auch die Verwirrung, welche jetzt in den Ansichten über die Kunst herrscht, ist auf diesen Ursprung zurückzuführen. Wie wenige vermögen sich heute im Widerstreit der Meinungen eine feste Stellung zu bewahren! Man versteht zwischen Wirklichkeit und Wahrheit nicht zu unterscheiden. Um sie von Unwahrheit zu befreien, möchte man die Kunst der Wirklichkeit möglichst nahe bringen. Den strengen Idealismus verspottet man deshalb als eine akademische Kunstübung, welche zur Würde der mündig gewordenen Menschheit nicht mehr stimme. Man neigt zum Realismus, den man für wahrer, fruchtbarer und mannigfaltiger hält; besonders eifrige Apostel der modernen Selbständigkeit predigen sogar den Naturalismus, und je weiter etwas von dem, was nach der allgemeinen Empfindung bisher für schön gegolten hat, abliegt, um so wahrer, um so würdiger scheint es ihnen zu sein, der endlich reif gewordenen und des kindischen Spieles überdrüssigen Menschheit in einem treuen Abbilde gezeigt zu werden.

Auch auf dem Gebiete der Wissenschaften hat sich ein bemerkenswerter Umschwung vollzogen. Auf das philosophische Jahrhundert mit seinem schön strebenden jugendlichen Charakter ist das Mannesalter der positiven Wissenschaft gefolgt. Jedes von beiden neigt zu Unvollkommenheiten. In dem Jahrhundert der hohen Gesichtspunkte, des philosophischen Überschauens vertraute man zu sehr der Kraft des menschlichen Geistes, hatte zu wenig Achtung vor den Thatsachen und blickte geringschätzig auf die Ameisenarbeit der Einzelforschung herab; ganz im Gegensatz dazu sieht man heute die meisten Forscher, völlig unbekümmert um das Höhere, dem alle Einzelerkenntnis zustreben soll, sich mit unermüdlichem Fleiße im engsten Umkreise bewegen. Nahm die Wissenschaft von früher leicht den Charakter einer phantastischen Willkür an, so scheint die heutige über dem ewigen Aufspeichern und Registrieren der Thatsachen bisweilen das Denken verlernt zu haben. War man früher zu vorschnellem Abschließen geneigt, wie in allen Perioden, welche den Charakter einer hoffnungsseligen Jugend tragen, so scheint die heutige Wissenschaft oft überbescheiden nur für eine ferne Zeit vorbereitende Dienste thun zu wollen. Das Philosophieren und Generalisieren als solches scheint vielen heute von einer harmlosen Gemütsverfassung zu zeugen, der die eigentlichen Aufgaben der Forschung noch nicht unter dem richtigen Gesichtspunkte erschienen sind.

Wohin man also auch blickt, überall haben sich in der Auffassung des Lebens und seiner Aufgaben Wandlungen vollzogen. Gewiß sind bedeutende Fortschritte gemacht worden, aber auch Verluste sind zu verzeichnen. Am bedenklichsten ist dieses, daß mit der sich steigernden Industrie, mit der freundlicheren und reicheren Gestaltung des äußeren Lebens der Sinn sich auch verflacht hat. Man kann eben nicht zwei Herren zugleich dienen. Wenn man mit solchem Eifer bemüht ist, es sich auf der Erde wohnlich einzurichten, läuft man immer Gefahr, den Himmel, in der weitesten Bedeutung des Wortes, mehr, als billig, aus den Augen zu verlieren.

Natürlich giebt es unter den heutigen Menschen viele, welche sich dem Wehen des Zeitgeistes verschlossen haben und in ihren Gedanken und Empfindungen mehr dem vorigen als diesem Jahrhunderte ähneln; aber mit der großen Masse der Gebildeten und auch der Ungebildeten ist in kurzer Zeit eine bedeutende Änderung vorgegangen. Man kann

zugeben, daß der eingetretene Wechsel der ganzen Denk- und Empfindungsweise ein größerer und tiefer gehender gewesen ist, als sonst wohl während einer Periode von gleicher Ausdehnung; aber es bleibt doch feststehen, daß der Mensch seiner Natur nach überhaupt zum Wechseln geneigt ist, wobei zugegeben werden kann, daß es für seine Entwickelung im ganzen förderlich gewesen ist, daß sein Hauptinteresse sich nicht immer gleichmäßig denselben Gebieten zugewendet hat.

Ist es aber auch im Interesse der Jugend, daß sie alle diese Wandlungen mitmache? Muß ihr vor allem für das, was ihrem Jahrhunderte gerade die Hauptsache ist, Liebe und Verständnis eingeflößt werden? Muß sie z. B. in einem industriellen Staate und Jahrhunderte schon in der Schule auf die künftige Hauptthätigkeit ihrer Zeit vorbereitet werden? Oder soll sie in einem politisch regen und kriegerischen Jahrhundert früh schon das Fremde hassen und von Eroberungen träumen lernen? Soll sie in einem idealistisch gesinnten Jahrhundert idealistisch, in einem praktischen und realistischen praktisch und realistisch erzogen werden, um die große Verschiedenheit der Zeitrichtungen auf ihre Grundformen zurückzuführen? Gewiß nicht! Welches auch die herrschenden Neigungen eines Jahrhunderts sein mögen, der Grundton der Erziehung muß stets ein idealistischer sein, wie er es auch stets gewesen ist, trotz aller Bemühungen des anders gearteten Zeitgeistes, auch in der Schule Fuß zu fassen. Ja selbst unter unseren Handelstreibenden und Großindustriellen sind wohl nur wenige, welche nicht in den Seelen ihrer Kinder etwas Heiligeres zu nähren und sie deshalb vor zu frühzeitiger Berührung mit den Gegenständen ihres eigenen Interesses zu bewahren suchen.

Wie alles Einzelne, giebt auch das einzelne Zeitalter, und mag es noch so Bewunderungswürdiges leisten, nie ein untrügliches und richtig proportioniertes Bild der Menschheit. Die Wissenschaft dehnt wegen dieser stets zu fürchtenden Einseitigkeit des Einzelnen ihre Beobachtungen aus und wählt nach vorläufig angenommenen Kennzeichen eine das Wesen der Gattung voraussichtlich erschöpfende Anzahl von Hauptrepräsentanten. So ungefähr verfährt auch die Schule! Sie lenkt den Blick zurück in die nähere und fernere Vergangenheit und durchläuft der Länder weiteste Strecken. So zeigt sie, daß manches ganz anders gewesen ist und befreit so von dem naiven Wahne, als ob die Einrichtungen und Vorstellungen des augenblicklichen Zeitalters,

von welchen doch viele nur zufällig und von nur konventionellem Werte sind, mit der Notwendigkeit, wie des Baumes Frucht, aus den Tiefen menschlicher Eigentümlichkeit geborene und die einzig möglichen sind.

Nach welchem Prinzip aber soll sie das Andersgeartete und Vergangene zum gründlicheren Verständnis des Gegenwärtigen zu Hilfe rufen? Schon Unterschiede in den Eigenheiten des zweiten und dritten Ranges (a b c, α β γ) erschüttern in der heilsamsten Weise in dem Glauben an die Notwendigkeit und Unfehlbarkeit alles Gegenwärtigen. Eine tiefere Auffassung des Menschlichen, eine gründlichere Befreiung von dem Joche des Zufälligen kann aber nur durch die vergleichende Betrachtung von solchen Perioden erzielt werden, welche in Hauptpunkten (ABC) von einander verschieden sind. Daraus ergiebt sich, um wie viel wirkungsvoller bei richtiger Behandlung die alten Sprachen sein müssen als die modernen.

Es giebt zwei Mittel, um die Lernenden in den Geist fremder Zeiten zu versetzen: auf dem Wege der historischen Erzählung und Belehrung und auf dem Wege des Sprachstudiums. Der eine bildet eine Ergänzung zu dem andern; aber in einen direkten Verkehr mit der Seele eines fremden Volkes kann man nur treten auf dem Wege des Sprachstudiums. Auch die eingehendste Geschichtserzählung hat es nur mit groben Hauptsachen zu thun, die dem menschlichen Erkenntnisdrange nicht genügen können; erst zur Dichtung werdend, könnte die Geschichte den ganzen inneren Reichtum der menschlichen Anlage vor das Auge führen. Wer da meint, daß die Erkenntnis früherer staatlicher Zustände und die Staaten betreffender Ereignisse ausreiche, um bis zu den Wurzeln seines eigenen Wesens herabsteigen zu lernen, kann mit ungefähr demselben Rechte den Satz aufstellen, daß die Gesetzgebung, welche, auch wenn sie noch so vollkommen ist, doch immer bei dem Groben stehen bleibt und selbst Fälle höchster moralischer Verworfenheit nicht erreichen kann, ein klarer Spiegel der Sittlichkeit sei.

Staatliche Einrichtungen und historische Ereignisse sind eben nur selten der Niederschlag wirkender Hauptkräfte, nur selten der zusammenfassende, kurze Ausdruck für ein langes und vielfältiges Sehnen. Wo sie ohne schwächende Beimischung des Zufälligen ureigene und charakteristische Regungen der damaligen Menschheit zum Ausdruck bringen,

sind sie natürlich von höchster belehrender Wirkung. Dergleichen ist aber selten und als Ausnahme zu betrachten.

Der sprachliche Unterricht andrerseits bringt unter allen Umständen, auch wenn er noch so ungeschickt erteilt wird, dicht an das treibende Centralorgan fremder Zeiten heran und läßt, so zu sagen, den Pulsschlag dieser Zeiten fühlen. Die Sprache als solche stellt ja die Form des Denkens und die Art des Empfindens dar. In den Ausprägungen und Wortverbindungen sind zahllose Anschauungen, zahllose Urteile über alles Innere und Äußere, was einen Menschen interessieren kann, niedergelegt, von welchen das meiste auch ohne besondere Erklärung im täglichen Verkehr mit der Sprache sich dem Lernenden mitteilt und durch die Übereinstimmungen wie durch die Verschiedenheiten von der in seiner Muttersprache lebenden Denk- und Empfindungsart klärend und vertiefend auf sein Inneres einwirkt.

Allerdings ist es weniger das mit unserer heutigen Anschauung durchaus Übereinstimmende, als das Andersgestaltete einer fremden Sprache, was uns fruchtbare Aufregungen bereitet. Kein Wunder, daß im Verkehr mit einer andern modernen Sprache wir uns nur selten kräftig geschüttelt fühlen. Fast überall zeigen diese Sprachen ja im Wesentlichen Übereinstimmung, alles ist aus derselben Denkart heraus geboren worden, in den Wortverbindungen und Bildern offenbart sich Gleichheit der Anschauungen, es sind nur verschiedene Nuancen derselben Farbe. Mag also auch wohl die Beschäftigung mit einer fremden modernen Litteratur heilsame Entwickelungskrisen in uns hervorrufen und die entsprechenden Teile unserer eigenen Litteratur besser beleuchten können, die Einwirkungen dieser Sprachen selbst sind zu leise, um tiefer gehende Wirkungen zu erzielen.

Das Griechische und Lateinische hingegen sind wesentlich von der unsrigen verschiedene und aus einem anderen Geiste herausgeborene Sprachen. Es sind diese alten Sprachen die jugendlichen im Vergleich zu den modernen, und zwar zeigen sie eine bis zum glücklichsten Punkte entwickelte Jugend. Ein weiter Zwischenraum trennt freilich die Homerischen Dichtungen, welche den klaren und sicheren Blick eines glücklich begabten Kindes zeigen, von den Dichtern des Augusteischen Zeitalters, welche des Berechneten und Reflektierten in ihren Gedanken wie in ihrer Sprechweise so vieles haben. Aber auch die römische Sprache ist bis zum Zeitalter des Augustus eine durchaus jugend-

liche, durch einen weiten Zwischenraum von den modernen getrennte Sprache. Und zwar sind diese Sprachen in doppelter Beziehung jugendlich. Zunächst sind sie es hinsichtlich ihres Körpers, welcher in blühender Fülle dasteht und alles Wesentliche, wovon so vieles in den abgeschliffenen, verwitterten modernen Sprachen völlig verdunkelt ist, zu einem klar unterscheidenden Ausdruck bringt. Sodann sind sie es hinsichtlich ihrer Seele, welche das Grau des abstrakten Gedankens nicht liebt und in tausend Fällen den konkreten, umständlicheren und doch bestimmteren Ausdruck verlangt, wo die modernen Sprachen, in welchen sich der oft durchlaufene Gedankenprozeß schneller vollzieht, zu kühnen, aber nicht selten recht unklaren und oft wenig gewissenhaften Abstraktionen greifen.

Dieser so wesentliche Punkt gerade pflegt von denen, welche den Unterricht in den klassischen Sprachen anfeinden, übersehen zu werden. So hört man dem Gymnasium oft den Vorwurf machen, daß es einem Hauptsatze der Pädagogik zum Trotz, statt mit dem Leichteren mit dem Schwereren anfange, und, statt mit dem Französischen zu beginnen, erst nach dem Lateinischen das Französische nehme. Viel schwerer allerdings als die französische ist die lateinische Formenlehre. Dafür aber fallen beim lateinischen Unterrichte die Schwierigkeiten der Aussprache und der Orthographie weg. Mutet nun auch die lateinische Formenlehre dem Gedächtnis des Lernenden eine weit größere Anstrengung zu, so soll man doch auch nicht übersehen, daß die klaren Ausprägungen des Lateinischen, welche sich durchaus nur auf wesentliche Unterschiede beziehen, einem ganz natürlichen Verlangen des menschlichen Geistes entsprechen. Es ist bildender zugleich und leichter, im Lateinischen zu lernen amo, amas, amat, amant, als im Französischen j'aime, tu aimes, il aime, ils aiment, von welchen vier ganz gleichlautenden Formen zwei auch nicht einmal der Orthographie nach unterschieden werden. Die lateinischen Formen sprechen alle eine so ehrliche und deutliche Sprache, und in den modernen Sprachen ist alles so dumpf und undeutlich geworden, daß ohne hinzugesetzte Zeichen und ohne die strengere Wortstellung das Wort sich oft durch sich selbst gar nicht würde erklären können.

Jede Sprache ist überdies eine Form des Denkens. Auch von dieser Seite betrachtet, müssen die alten Sprachen als die jugendlicheren erscheinen. Sie haben sich noch nicht so weit von den Dingen

entfernt, als die modernen, und es fehlt ihnen durchaus noch an der Leichtigkeit, das Viele und Verwickelte unter einen abstrakten Ausdruck zusammenzufassen. Das Lateinische und Griechische suchen den Gedanken klar, gewissenhaft und meist für unser modernes Gefühl etwas umständlich zum Ausdruck zu bringen; die modernen Sprachen hingegen tragen in ihrer Darstellung einen überspringenden Charakter, und für einen oft durchlaufenen Gedankenprozeß bieten sie oft einen abstrakten Ausdruck, der sich aus sich selbst nicht mehr erklärt, und den die Erwachsenen allerdings dann seinem Sinne ungefähr gemäß ohne Widerstreben gebrauchen, der aber die Jugend eigentümlich fremdartig anblickt. Natürlich kann man, auch eine moderne Sprache redend, sich zur Jugend herablassen; aber es ist das dann eine künstliche Jugendlichkeit des Ausdrucks, welcher leicht die Absicht angemerkt wird und welche den Gedanken dann leicht auch zur Nichtigkeit herabdrückt. Die alten Schriftsteller hingegen bringen auch ihre reifsten und männlichsten Gedanken in einer naiven und jugendlichen Sprache zum Ausdruck, ohne daß es dazu für sie besonderer Veranstaltungen bedürfte. So zu reden war eben der Natur der damaligen Menschheit gemäß, während unter den modernen Schriftstellern nur die ganz großen die ernste Reife im Bunde zeigen mit der Naivetät und es wagen dürfen, sich mit ebensoviel Einfachheit und Ehrlichkeit auszudrücken, wie die Alten, ohne darum gleich ganz nichtig zu erscheinen.

Nicht minder also als hinsichtlich ihrer mit einer maßvollen und stets bedeutenden Mannigfaltigkeit ausgeprägten Formenlehre sind die alten Sprachen durch ihre einfache, gesetzmäßige, nichts ungeduldig überfliegende und allen vornehmen Verschleierungen abholde Denkart dem Geiste der Jugend verwandt. So fein uns die Unterschiede ihrer Formenlehre und ihrer Syntax schienen, so haben sie doch stets eine gewisse Größe, welche ein völlig klarer und gesunder Kopf auch ohne Überanstrengung erkennen kann. Ganz frei von konventionellen Schwierigkeiten, d. h. von schwer zu rechtfertigenden und schwer zu begreifenden Besonderheiten sind freilich auch die alten Sprachen nicht. Wie wenig derartiges aber haben sie im Vergleich zu den modernen Sprachen, in welche sich im langen Laufe ihrer Entwickelung auch so viel kleinste und selbst der gelehrtesten Forschung sich entziehende Zuflüsse ergossen haben. Das zeigt sich namentlich bei den Wortbedeutungen und den synonymischen Unterschieden. Die modernen

Sprachen sind in dieser Hinsicht zerfaserter und feiner und namentlich, was die Vorgänge des Seelenlebens betrifft, um vieles interessanter und reicher. Aber dieser Fülle des Lichts entspricht auch viel Schatten: sie haben des Willkürlichen und nur subjektiv Nachempfindbaren so vieles, während die alten Sprachen einen zwar geringeren, aber dafür mehr geklärten und bis in seine Elemente meist auflösbaren Reichtum bieten.

Dazu kommt die in den alten Sprachen von der unsrigen ganz verschiedene Ausprägung der Gedanken in Sätzen. Reich im Vergleich zum Lateinischen und Griechischen sind die modernen Sprachen hinsichtlich ihres Wortvorrates; aber arm und einförmig sind sie, wie hinsichtlich der Formenlehre, so auch in ihren syntaktischen Formen, und in den Mitteln, durch welche sie das Einzelne zu Satzganzen zusammenfügen und die Satzganzen selbst unter einander verbinden. Ein lateinischer Satz ist ein wunderbar gesetzmäßiger und kunstvoller Bau, während die modernen Sprachen mit der unbegrenzten Freiheit welche sie im Aneinanderfügen der Gedanken gewähren, unklaren Köpfen zu leicht Vorschub leisten. Betrachtet man es von dieser Seite, so wird man einsehen, daß das Lateinische die grammatisch-stilistischen Übungen nicht aufgeben kann, ohne auf einen sehr dankbaren Teil seiner Aufgabe zu verzichten. Man beweist nichts gegen diese Übungen, wenn man auf die wenig erfreulichen Resultate des Lateinschreibens hinweist. Die Übung selbst ist ja die Hauptsache. Was kann es Heilsameres geben, als den fahrigen Sinn der modernen Jugend in den Bann einer so gesetzmäßig schaltenden Sprache zu zwingen? Es giebt kein besseres Mittel, sie für die Freiheit, welche die moderne Sprache gewährt, reif zu machen. Natürlich meine ich damit nicht, daß, wer sich im Lateinschreiben geübt, nun auch ohne weiteres gut deutsch schreiben könne. Jede moderne Sprache will dann erst wieder besonders geübt sein; aber die grundlegenden Eigenschaften alles richtigen und gewissenhaft klaren Sprechens und Schreibens werden durch solche schülerhafte Versuche, auf lateinisch die Gedanken zu gestalten, ohne Zweifel gekräftigt und gebildet werden. Mag der Reife und wahrhaft Gebildete auch lächeln zu dem, was dabei meist herauskommt; die lateinischen Stilübungen zwingen gleichwohl zu einer eigentümlich vielseitigen und gerade für die moderne Jugend höchst heilsamen produktiven Thätigkeit und stellen also eine Übung dar,

wie sie inmitten des maßlosen Aufnehmens, zu welchem der werdende Mensch einer weit entwickelten Zeit leider gezwungen ist, nicht angemessener erfunden werden könnte. Man sagt auch oft, sie beförderten die Phrasenseligkeit. Im Gegenteil, sie arbeiten der Phrasenseligkeit entgegen, zu welcher heute unsere Jugend stets beim Gebrauche ihrer Muttersprache neigt. Schreibt der Schüler deutsch, so stellt sich aus der Fülle des zu Gebote Stehenden so leicht, wo die Gedanken fehlen, ein Wort ein. Schreibt er hingegen in einer fremden Sprache, die er erst lernen soll einigermaßen zu beherrschen, so zwingt ihn seine Verlegenheit zunächst dazu, sich klar zu machen, was er eigentlich sagen will, und seine noch ungestalteten Gedanken auf einen möglichst faßbaren und einfachen Kern zurückzuführen. Erst nachdem man zu diesen Anfängen zurückgegangen ist, darf an eine reichere und feinere Ausarbeitung gedacht werden. Sicherlich gelangt bei den schriftlichen fremdsprachlichen Übungen der Schüler meist nicht weit über jene ersten Anfänge hinaus, so daß seine Arbeit den Ausdruck einer unbedeutenden und den Spott weckenden Dürftigkeit trägt; aber wenn er sich dabei ernstlich geübt hat, einfach, ehrlich, gewissenhaft und wahr zu sein, so ist die Mühe doch nicht verloren gewesen. Auch bei dem französischen Aufsatze ist das der Hauptzweck. Begreiflich ist es auch, weshalb sein Ausdruck in den fremdsprachlichen Arbeiten in noch weit höherem Grade als in den deutschen Aufsätzen ungeschickt, unbezeichnend und einförmig ist: trotz aller Mühe findet er im engen Umkreise seiner fremdsprachlichen, aus so spärlichen Quellen genährten Kenntnisse nicht immer das richtige Wort. Daß derartige Übungen aber unfruchtbar seien, weil nichts sich dabei als Endresultat ergiebt, was ausgestellt zu werden verdiente, sollte man zu behaupten aufführen. Mit größerem Rechte vielleicht könnte man sagen, daß es zu schwere Übungen seien und daß sie selbst den begabten Schüler zu einer übernatürlichen Anstrengung seiner Kräfte zwängen. Im allgemeinen muß man allerdings einräumen, daß alles natürliche Thun auch befriedigende Resultate zur Folge hat. Wenn also die fremdsprachlichen Übungen und vor allem die lateinischen gar zu Dürftiges zu Tage fördern, so scheint der Schluß allerdings berechtigt, daß hier etwas der Natur zum Trotz versucht worden ist. Doch dem ist nicht so. Wenigstens gilt das nicht von den Schülern, die noch als ausreichend befähigt für das Gymnasium gelten können und welche nach einer richtigen, die

Schwierigkeiten voraussehenden und zeitig berücksichtigenden Methode vorbereitet worden sind. Die Resultate der lateinischen Schreibübungen scheinen auch nur deshalb so dürftig, weil wir sie an dem hohen Maßstab litterarischer Reife und Vollkommenheit messen. Sollen wir aber auch deshalb darauf verzichten, jemanden zum klaren und richtigen Sprechen anzuhalten, weil wir sehen, daß doch nie ein großer Redner aus ihm werden wird? Hält es die Schule für nötig, ihren Zöglingen Erleichterungen zu gewähren, so beschränke sie das mechanische Einlernen, so viel es ihr beliebt; aber alle Übungen, welche eine freie Thätigkeit verlangen und, richtig betrieben, die Kraft und das Urteil stählen, müssen ihr heilig sein. Das Wissen hat sich heute so ungeheuer vermehrt, daß die Lehrer nicht minder als die Schüler Gefahr laufen, über dem ewigen Lesen uud Aufnehmen die edleren Kräfte ihres Geistes in Unthätigkeit verkommen zu lassen. Man hüte sich also, die Zahl der Übungen zu verringern, welche mit Macht dazu zwingen, sich für eine kurze Zeit aus einem der Hauptsache nach bloß Hinnehmenden zu einem Schaffenden zu machen.

Wie die Sprache, so trägt auch die Litteratur der Alten zugleich den Charakter der Reife und der Jugendlichkeit. Alle Gunst der Entwickelung hängt stets davon ab, daß für die Gesamtheit wie für die Einzelnen passende Ergänzungen und Anregungen gefunden werden. Ich will hier nicht wiederholen, was so oft zum Lob der Alten gesagt worden ist, meist freilich mit mehr Wärme als Klarheit. Überhaupt ist es in diesem Aufsatze nicht meine Absicht, im einzelnen aufzuzählen, was und wie viel sich den einzelnen Schulschriftstellern an Materialien zum Aufbau des antiken Lebens abgewinnen läßt. Was die meisten dem griechischen und lateinischen Unterrichte als Ertrag nachrühmen, ließe sich ja, wenn auch nicht durch Übersetzungen, so doch durch eine geschickte Art der Mitteilung von Seiten des Lehrers zum Besitze des Schülers machen. Um das eigentliche Wesen des Gymnasiums zu beleuchten, sollte hier nur von Wirkungen geredet werden, die allein durch die angestrengte Beschäftigung mit der griechischen und lateinischen Sprache gewonnen werden können. Nur eine Bemerkung, die aus dem hier gewählten Rahmen der sprachlichen Betrachtung heraustritt, will ich anhangsweise hinzufügen.

Die hervorragende Bedeutung der alten Litteratur für die Jugendbildung ist darin zu suchen, daß sie in ihren besten Erzeugnissen den

Charakter der Einfachheit, Ehrlichkeit, rücksichtslosen Wahrheit trägt. Dieser Satz ist freilich cum grano salis zu verstehen. Oder ist nicht etwa auch von den Alten in ihrem öffentlichen, wie in ihrem privaten Leben viel gelogen worden? Von der Gewissenhaftigkeit, mit welcher unsere gelehrten Werke das Thatsächliche darstellen oder über fremde Meinungen berichten, hatten sie keine Ahnung. Was der Redner zu Gunsten seiner Sache und zu Ungunsten seiner Gegner sich in Athen und Rom für Entstellungen und offenbare Lügen erlauben durfte, übersteigt alle Vorstellungen. Mit einer leichtsinnigen Oberflächlichkeit, welche zu der schwerfälligen Gründlichkeit unserer heutigen Biographen in dem denkbar größten Gegensatze steht, machten sie sich das Leben großer Männer der Vergangenheit zurecht. Ja die Wahrheit überhaupt stand bei ihnen nicht in so hohem Ansehen wie heute. Allerdings kann man zahlreiche Stellen auch aus den Werken der Alten anführen, welche das Lob der Wahrheit singen; aber dennoch beweisen ihre Dichtungen, in welchen sich doch die antike Weltanschauung verkörpert zeigt, daß sie der geschickten Lüge eine Anerkennung und Bewunderung schenkten, von welcher die öffentlichen Kundgebungen unserer Litteratur wenigstens nichts wissen. Es könnte demnach paradox scheinen, wenn man die alte Litteratur als die ehrlichere und aus dem Geiste einer rückhaltlosen Wahrheit geborene den trüberen und an Verschleierungen reicheren modernen Litteraturen gegenüberstellt.

Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß der Charakter der Wahrheit, welchen die klassische alte Litteratur trotz aller Ausschreitungen der Lüge im ganzen trägt, sich aus ihrer Einfachheit erklärt. Es ist etwas Einheitliches in der Betrachtungsweise und in der gesamten Lebensauffassung der Alten, wohingegen fast alle Lebensäußerungen der modernen Seele den Charakter des Komplizierten und in seine Urelemente nicht mehr recht Auflösbaren tragen. Schnell, wie aus einem Antriebe heraus, ohne tief dringende fremde Einwirkungen hatte sich die Menschlichkeit der Griechen aus rohen Anfängen herausgearbeitet, in gerader Richtung ihrer Vollendung entgegen. Auf schon Bestehendes brauchten sie keine Rücksicht zu nehmen; glücklich begabt und voll eines glücklichen Zutrauens zu ihrer eigenen Kraft, sprachen, schrieben, handelten und lebten sie, wie es ihnen die Stimme gebot im Innersten. Zwei Seelen aber, ach, wohnen in der Brust des modernen Menschen; die eine will sich von der andern trennen. Wie

soll er noch mit der früheren Unbefangenheit und Sicherheit und ehrlichen Klarheit denken und handeln können, nachdem sein Inneres so verwirrend reich geworden ist! Mehrere Stimmen, die Widersprechendes raten, ertönen so oft zu gleicher Zeit seinem Ohr. Vor allem bedenke man, daß der moderne Mensch in gewissem Sinne Bürger zweier Welten ist, während dem Griechen, wenn man von einigen wenigen sich gegen die allgemeine Empfindung auflehnenden Philosophen absieht, alle seine Leiden und Freuden aus dieser Erde quellen. Ohne eine Art von Schuldbewußtsein kann der reife moderne Mensch sich nicht mehr der harmlosen Heiterkeit des Altertums ergeben, wenigstens nicht, wenn er zu denen gehört, welche die wesentlichen Elemente der modernen Kultur in sich vereinigt haben. Unsere Sehnsucht strebt in eine weitere Ferne. Das Nahe will uns nicht genügen, und für jene dämmernde Ferne reicht die Kraft nicht aus. Daraus entsteht eine Denk- und Empfindungsweise, welche, ohne eigentlich lügnerisch zu sein, etwas der Lüge Verwandtes hat.

Sucht man das eigentümlich Zwiespältige der modernen Weltanschauung, welches über die Erzeugnisse des modernen Geistes und Kunsttriebes, sowie über die ganze Geschichte der modernen Kultur einen Schleier ausbreitet und sie zu etwas Schwererverständlichem macht, in eine klare Formel zu fassen, so wird man sagen dürfen, die unausrottbare natürliche Tendenz, dieses Leben möglichst zu genießen, sich wohnlich mit Aufgebot aller seiner Kräfte diese Erde zu gestalten, leidenschaftlich zu streben, zu lieben und zu hassen, sei in der modernen Seele im Widerstreit mit jener andern Lebensauffassung des Christentums, nach welcher dieses Leben nur ein an sich bedeutungsloses Vorspiel ist, welchem sich ganz oder auch nur mit einigem Ernste zu ergeben geradezu gefährlich sei. Bestände beides ohne Vermittelung neben einander, sowie trotz alles Schüttelns das Öl immer wieder auf dem Wasser schwimmt, so wäre es leicht, darüber zur Klarheit zu gelangen. Aber so einfach liegt die Sache nicht: es hat vielmehr eine Durchdringung der Gegensätze stattgefunden. Auch das Christentum ist etwas Einfaches, durchaus in sich Klares und Wahres. Kann man das aber auch von der so zu sagen offiziellen Lebensauffassung der sogenannten christlichen Staaten sagen? Die Transcendenz des Christentums hat in ihnen keinen entscheidenden Sieg davon getragen. Durch die ideale und mystische Hülle schimmert so viel

Natürliches, Antikes, Heidnisches hindurch. Um diese gemischte, nicht recht Farbe bekennende, an lügnerischen Einkleidungen reiche Lebensauffassung zu verstehen, giebt es kein besseres Mittel, als mit den Alten während der Jahre der Entwickelung in intimen Verkehr zu treten. Nicht als wenn der moderne Mensch wieder ein antiker Mensch werden sollte oder könnte. Nein, damit wir uns selbst verstehen und das unterscheidende Gute, was wir vor den Alten voraus haben, mit klarem Bewußtsein pflegen können, müssen wir den Umweg durch das Altertum machen: nur so können wir wirklich auf die Höhe des verwirrenden und auch verworrenen modernen Lebens gelangen. Dies wenigstens ist der Bildungsgang, der sich für die ziemt, welche einst das Salz des Volkes werden sollen. Über diesen stehen die Seltenen und Auserwählten, die sich durch eigene Kraft zum Lichte hindurcharbeiten können, unter ihnen die Zahlreichen, denen die Dumpfheit ihres modernen Bewußtseins keine Qual bereitet, und die durch keinerlei Skrupel und Zweifel bei der geduldigen Erfüllung der täglichen Aufgaben ihres Berufs gestört werden. Es wäre aber eine reaktionäre Pedantenthorheit, zu glauben, daß es sich für jene mittleren Höherstrebenden darum handle, wieder zu Griechen und Römern zu werden. Auch das heutige Gymnasium soll eine spezifisch moderne Bildungsanstalt sein, nicht aber dadurch, daß es den Wundern der modernen Technik und den Entdeckungen der exakten Wissenschaften einen breiten Raum in seinem Unterrichtsplane einräumt. Über diese Dinge genügt es, zu orientieren und das übrige den gelegentlichen Belehrungen des Lebens zu überlassen. Aber das hohe Streben, die unendliche Sehnsucht, der heilige Ernst der modernen Seele müssen auch auf dem Gymnasium genährt werden. Diesen Dienst werden vor allem die Meisterwerke der modernen Litteraturen leisten. Freilich ist zu wünschen, daß sich endlich für sie eine Methode der Darbietung ausbilde, die sich von pädagogischen und litteraturkrämerischen Pedanterieen gleich weit entfernt hält. Die Gräkomanie ist für immer überwunden. Niemand wird es mehr, wie W. v. Humboldt, als einen Trost im Sterben bezeichnen, einige Verse Homers zu hören, und wären sie auch nur aus dem Schiffskataloge. An dem jugendlichen Altertum soll sich unsere Jugend bilden, aber ihre, wenn auch weniger klare, so doch bessere moderne Seele soll ihr deshalb nicht geraubt werden. Welcher Mann möchte auch im Ernst seinen unklaren und zugleich

schmerzlichen Reichtum gegen das einfache Glück seiner Jugend wieder hingeben? Zurück führt kein Weg. Es ist zu spät. Und doch kann kein Vernünftiger bereuen, daß es zu spät ist:

Quoi que nous puissions faire,
Je souffre, il est trop tard; le monde s'est fait vieux.
Une immense espérance a traversé la terre,
Malgré nous vers le ciel il faut tourner les yeux.

A. de Musset.

3. Über den erneuerten Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen.[1]

Vor mehr als einem Vierteljahrhundert machte Ostendorf in einem wohldurchdachten Unterrichtsplane den Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht, statt mit dem Lateinischen, in Zukunft mit dem Französischen zu beginnen. Nur ein sehr kleiner Teil unserer Schüler, so klagte er, finde auf unseren höheren Schulen eine gründliche und fruchtbare Bildung, und für den wichtigsten Teil des Volkes, den mittleren Bürgerstand, gäbe es, abgesehen von wenigen Ausnahmen, keine Schulen. Was auch zur Abhilfe vorgeschlagen sei, alles sei an dem Grundsatze gescheitert, daß alle höhere Bildung mit dem Lateinischen beginnen müsse. Ihm erscheint im Gegensatz dazu das Französische als Anfangssprache sogar um vieles geeigneter. Für eine moderne Sprache sei es leichter in dem Schüler Interesse zu erregen. Die einfachere Formenlehre dieser modernen Sprache biete dem neunjährigen Knaben immerhin Arbeit genug und verlange gerade wegen ihrer Einfachheit eine straffere Aufmerksamkeit. Auch das sei klar, daß die modernen Sprachen mit ihrem reichen Wortschatz und ihren reichen Ableitungen dem Gedächtnis hinlänglich viel zumuten. Die Syntax der französischen Sprache ferner fand er an geistbildender Kraft der

---

[1]) G. Völcker, Die Reform des höheren Schulwesens auf Grund der Ostendorfschen These: Der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen. Berlin, Julius Springer, 1887. IV u. 251 S. Vergl. auch das inzwischen erschienene Programm von J. Lattmann, Welche Veränderungen des Lehrplans in den alten Sprachen würden erforderlich sein, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen wird? Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

lateinischen vollständig ebenbürtig. So vieles im Französischen, und nicht zum wenigsten die logische Strenge der Wortstellung, schien ihm zu richtigem und klarem Denken anzuhalten. Er verwies ferner auf den Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels und des Teilungsartikels im Französischen, des Infinitivs mit de und à, des Indikativs und Konjunktivs nach que, auf die Veränderlichkeit der Partizipien, auf den Gebrauch der Negationen. Das alles seien Punkte, welche für die Übung des Denkens einen reichen und mannigfaltigen Stoff böten. Einen anderen großen Vorzug der modernen Sprache für den Anfangsunterricht erblickte er darin, daß sie für alle dem Knaben aus eigener Anschauung bekannten Gegenstände und Thätigkeiten die entsprechenden Ausdrücke besäße. Das Elementarbuch der französischen Sprache könne deshalb ganz naturgemäß verfahren, und vom Alltäglichen ausgehend, tausend wissenswerte Dinge lehren und in das fremde Volksleben einführen. Dieser natürliche und der allmählichen Entwickelung des Schülers entsprechende Unterrichtsgang aber könne im Lateinischen nicht eingehalten werden, weil es kein für neunjährige Knaben passendes lateinisches Elementarbuch gebe oder überhaupt geben könne. Denn für das Gewöhnliche und der Fassungskraft des Knaben Zugängliche sei in der toten Sprache kein natürlicher Ausdruck zu finden. So bliebe denn nichts übrig, als aus den alten Schriftstellern Sentenzen zu ziehen, welche Anfängern noch nicht verständlich seien, oder historische Einzelheiten aus einer fernen, fremden Welt, welche sie ebenso gedankenlos hinnehmen müßten. Sind aber erst die Vorübungen bewältigt, welche dem Erlernen der ersten fremden Sprache vorangehen müssen, so meint Ostendorf, daß das lateinische Pensum der drei unteren Klassen in einem Jahre von dem am Französischen inzwischen erstarkten Schüler angeeignet werden könne. Das Lateinische, an den Anfang gestellt, zwinge überdies zu einer so langsamen Lehrweise, daß dadurch die Lust am Lernen empfindlich beeinträchtigt werde, wohingegen der raschere Fortschritt im Französischen Lerneifer erzeuge. Überhaupt scheint ihm die lateinische Formenlehre zu schwer für den neunjährigen Knaben, während er die Schwierigkeiten des Französischen nicht zu groß und dabei sehr bildend findet. In den Formschwierigkeiten des Lateinischen erschöpfe sich die Kraft des Knaben. Dafür biete das Französische andere und fruchtbarere Schwierigkeiten. Wie weit z. B. stehe das lateinische Zeitwort an

bildender Kraft zurück hinter dem der romanischen Sprachen, welche Imperfektum, Aorist und Perfektum genau von einander unterscheiden lehren! Auch auf die Klarheit schaffende Wirkung der streng logischen Wortstellung im Französischen weist er hin, während ganz in Gegensatz dazu im Lateinischen ein stetes Suchen und Kombinieren nötig sei. Er leugnet nicht, daß die lateinische Sprache mit ihren von den modernen Sprachen abweichenden Mitteln etwas ungemein Bildendes hat; aber ihre Schwierigkeiten seien derartige, daß sie auf den neun- bis zwölfjährigen Knaben mehr niederdrückend als anregend wirken müßten.

Dazu komme, daß in den Übungsbeispielen fortwährend der deutsche Ausdruck dem Lateinischen gemäß umgewandelt werden müsse. Das trübe in dem Knaben das Gefühl für die Muttersprache und wirke damit zugleich nachteilig auf sein Denken zurück. Aus Mangel an passendem Material biete man ihm überdies Übungssätze, welche über seine Fassungskraft hinausgingen und gewöhne ihn so, Worte ohne Gedanken zu übertragen, wohingegen die Übungen in der modernen Sprache mühelos in das Anschauungsgebiet der Jugend hineingeleitet werden könnten. Die römische Litteratur habe so wenig für das Knabenalter Taugliches, daß Geist und Gemüt unserer Gymnasiasten mindestens fünf Jahre lang ohne rechte Nahrung blieben, während das Neusprachliche bald mit wirklichem Verständnis und auch rascher gelesen werden könne.

Die oben genannte Schrift von Völcker über die Reform des höheren Schulwesens nimmt Ostendorfs Gedanken wieder auf, indem sie die bald nach der Veröffentlichung jener Schrift erschienenen Kritiken von Lattmann und Sallwürk hinzufügt und im Anschluß daran jenen Vorschlag tiefer zu begründen und seine ganze Tragweite in ein helleres Licht zu setzen versucht. Der Verfasser bezeichnet es als den Hauptzweck seines Buches, über diese Frage zu orientieren. Damit entschuldigt er die sehr zahlreichen und sehr langen Citate. Was irgend über diesen Punkt geschrieben worden ist, hat er benutzt, und das Treffendste und Glücklichste findet sich, ohne daß der Raum gespart wird, an passender Stelle seinen Erörterungen eingefügt. Die Rücksicht, die er auf Schritt und Tritt fremden Meinungen schuldig zu sein glaubte, hat es ihm allerdings unmöglich gemacht, etwas Einheitliches zu bieten; aber es wäre unbillig, seinem Buche deshalb das

Lob vorzuenthalten, daß es mit einer pädagogischen Hauptfrage unserer Zeit in einer gewinnenden und anregenden Weise bekannt macht. Seine Darstellung ist klar und gefällig. Überall ist auch das Bestreben sichtbar, die Frage in einer würdigen und sachlichen Weise zu behandeln. Vor zornigen, auf die Wirkung berechneten Kraftausdrücken, wie sie sich nach häufigen und leidenschaftlichen Erörterungen desselben Themas so leicht einstellen, hat er sich durchaus gehütet. Er versichert, daß ihm jede grundsätzliche Polemik gegen das Gymnasium ferngelegen habe; aber gleichwohl darf man sich durch seine verbindliche und versöhnliche Miene nicht täuschen lassen. Nicht bloß aus Nützlichkeitsrücksichten, um den Übergang aus einer Schulgattung auf die andere zu erleichtern, tritt er für die Priorität des Französischen ein, sondern es ist ihm auch an sich ein verhängnisvoller Wahn, zu glauben, daß ein gründlicher fremdsprachlicher und überhaupt höherer Unterricht mit dem Lateinischen beginnen müsse. Über das ganze Buch sind treffende Urteile über die französische Sprache und Litteratur verbreitet, die allen, welche seit ihrem Abgange von der Schule nur Griechisches und Lateinisches gelesen haben, auf das wärmste empfohlen sein mögen. Aber dem Altertum ist der Verfasser untreu geworden. Wenn er es auch nirgends mit schroffer Offenheit ausspricht, so ist er doch offenbar der Überzeugung, daß die Beschäftigung mit den alten Sprachen überhaupt heute alle Berechtigung verloren hat, und daß man ihr Reich in immer engere Grenzen zurückdrängen müsse, um sie schließlich ganz abzuschaffen. Er will durchaus, daß der Geist der Schule sich aus dem uns alle augenblicklich umgebenden Leben nähre und stellt den gefährlichen Satz auf, daß die Prinzipien der Bildung mit den wechselnden Zeitströmungen andere werden müssen.

In einem zweiten, an interessanten Citaten wieder sehr reichen, aber durch nachträgliche Einschaltungen, wie es scheint, getrübten Kapitel wird die formal bildende Kraft des lateinischen und des französischen Unterrichts verglichen. Nachdem auf die große Wandelung hingewiesen ist, welche sich im Urteile über den pädagogischen Wert des Französischen vollzogen hat, wird das Wort an Herbart und Beneke abgetreten. Im einzelnen findet man auch hier viel Beherzigenswertes; aber ein klares Resultat aus dem Ganzen herauszuheben will trotz der Zusammenfassungen am Schluß nicht gelingen. Der Verfasser rührt an allem, aber untersucht eigentlich nichts. Bald

scheint er mit Herbart was die Pädagogen formale Bildung nennen, als ein völliges Unding zu bekämpfen und, wie er, mit der Vermögenstheorie der alten Psychologie auch die Möglichkeit einer allgemeinen formalen Bildung zu leugnen, bald aber erklärt er es doch als eine eitele Mühe, diesen Ausdruck durch einen anderen zu ersetzen. Bald scheinen ihm die Schwierigkeiten des Lateinischen niederdrückend, bald scheint er mit Beneke auf Erschwerungsmethoden sinnen zu wollen. Jetzt hat es den Anschein, als teile er Herbarts Meinung, daß kein Unterricht vollständig sei, der nicht einen Teil seines Weges durch die alten Sprachen genommen hat, und dann verspricht er sich doch wieder genau dieselben heilsamen Wirkungen von der Beschäftigung mit dem Französischen. Besonders merklich wird dieses Schwanken am Schluß des Kapitels, wo die fremden Stimmen, welche sich in diesem Buche fortwährend ablösen, verstummen und der Verfasser nunmehr aus alle dem das Facit zu ziehen und mit einer eigenen Meinung hervorzutreten sucht. Da heißt es, die Antike habe ihren Beruf, die modernen Völker durch ihren litterarischen Inhalt und die Form der Darstellung zu erziehen, für uns erfüllt; um so mächtiger aber sei das Studium der lateinischen Sprache selbst und die Methode dieses Sprachstudiums für uns als intellektuelles Erziehungsmittel. Gegen eine solche bevorzugende Behandlung des Lateinischen ist offenbar aber das ganze Buch gerichtet. Stimmt er ja doch dem Satze bei, daß das Französische auf eine formal nicht weniger bildende Weise gelehrt werden könne, und daß der Inhalt der römischen Schriftsteller die große Mühe der Spracherlernung nicht aufwiege.

Ein drittes Kapitel über den psychischen Verlauf der Arbeit bei Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts folgt dem Buche von Lichtenfeld über das Studium der Sprachen. Gewöhnlich denke man nur an die Arbeit mit den syntaktischen Regeln, wenn man die Geistesgymnastik rühme, welche das Studium der alten Sprachen mit sich bringe; aber eine weit größere und bildendere Anstrengung mute dem Lernenden das Suchen nach der richtigen Vokabel zu. Nie decken sich ja zwei Worte in zwei Sprachen. Das mache den hohen pädagogischen Wert der Sprachstudien aus. Wie viel einfacher vollziehe sich diese Wahl aber hinsichtlich des Französischen als hinsichtlich des Lateinischen! Leider steht aber hinter dem Worte im Kopfe des Schülers noch nicht ein reicher, geordneter Inhalt. Wie es wenige

antike Begriffe und Vokabeln giebt, welche dem Knaben geläufig sind, so stimmen andrerseits unsere Kulturformen mit denen unserer Nachbarn überein. Die Beschäftigung mit dem Lateinischen erfordere demnach eine Anspannung, welche über die Kräfte eines Sextaners hinausgehe und also einem späteren Alter vorzubehalten sei. Überdies machten die eigentümlichen Schwierigkeiten der alten Sprachen eine wissenschaftliche Unterrichtsmethode nötig: nicht auf unbewußte Analogiebildungen, sondern auf bewußtes Wissen komme es dabei an. Der Charakter der modernen Sprachen hingegen weise mehr auf die natürliche Methode hin. Hier erstehe nicht jene fortwährende Nötigung, die Sätze zu zerlegen und zu verändern, die einzelnen Vorstellungen zu verschieben und umzudenken. So könne denn hier gleich mit Sprechübungen begonnen werden, ehe noch die in deduktiver Weise gelernten grammatischen Regeln das natürliche Sprachgefühl und die Unbefangenheit gestört hätten.

Wir gelangen nun zu dem vierten Kapitel, welches das umfangreichste ist und die nach dem vorher Behandelten einigermaßen überraschende Überschrift trägt „Der lateinische und französische Elementarunterricht“. Woher, fragt der Verfasser, die häufigen Klagen über die schlechten Resultate des lateinischen Unterrichts? Die mündliche und schriftliche Handhabung der Sprache ließ man früher aus einer reichen Lektüre erwachsen ohne ausgedehnte systematische Anleitung: durch bloße Anschauung, Nachahmung und Gewöhnung wurden früher die sprachlichen Kenntnisse auch für das Lateinische gewonnen. Mit dem Zurückweichen des Humanismus wurde aber eine sorgfältigere Methode nötig. So entstand jener vielfach angefeindete Formalismus, als dessen Vater G. Hermann gelten kann. Die grammatische Fertigkeit trat nunmehr in den Vordergrund, man war weniger bemüht ein entsprechendes Übersetzungsmaterial zu finden, und Phantasie und Gemüt gingen nicht selten völlig leer aus. Ja man gewöhnte sich, Gleichgültigkeit gegen den Inhalt bei der Einübung der Grammatik als ein notwendiges Übel anzusehen, ohne zu ahnen, eine wie schwere pädagogische Sünde man damit beging. Über dem Durcharbeiten unverständlicher Übungssätze, dem Abhören der Vokabeln, dem Einüben der Formen ging die Einheit des Unterrichts verloren. Zum Maßstab des Gesamturteils wurden die Leistungen in den Extemporalien gemacht, und um die Kraftentwickelung auf das höchste zu steigern,

brachte man allerhand Fallen und Fußangeln in die deutschen Sätze. Die Folge dieser einseitigen und unnatürlichen Überanstrengungen war, daß die Zeugnisse immer unerfreulicher und die Nichtversetzungen immer häufiger wurden. Immer lauter wurden die Stimmen, daß der Sprachunterricht umkehren und nach einer durchaus andern Methode erteilt werden müsse. Man fing an, den Inhalt des lateinischen Übersetzungsstoffes als etwas ganz Wesentliches zu betrachten. An die Stelle der vorwiegend deduktiven Methode von früher sollte nunmehr die induktive treten. Viel Aufsehen machte vor allem Perthes mit seinen Reformvorschlägen, wiewohl er den Reformpädagogen von heute doch wohl nur jenen langbeinigen Cikaden im Faust vergleichbar scheint, die nach kühnem Sprunge im Grase wieder das alte Liedchen singen. Er verlangt ja gleichfalls den Inhalt zurückdrängende sprachliche Übungen, und man kann sich demnach nicht wundern, wenn Ziller findet, daß auch er schnell zur Grammatik in ihrer gewöhnlichen Form zurückkehre. Jedenfalls aber bleibt ihm das Verdienst unverloren, zuerst eine Reihe von Grundsätzen klar und glücklich formuliert zu haben, welche geeignet waren, den Unterricht auf einer psychologisch richtigen Grundlage aufzubauen und nachdrücklich vor der unfruchtbaren Verkehrtheit einer streng deduktiv-dogmatischen Unterrichtsart zu warnen. Er verlangt ein vorwiegend induktives Verfahren beim Sprachunterricht. Nicht von den Vokabeln, sondern vom Satze sei auszugehen, und aus der Fülle des Konkreten müsse das Abstrakte von selbst hervorgehen. Den Schüler gegen den Inhalt der Sätze so lange gleichgiltig zu lassen, schien ihm um so verkehrter, als das Interesse für den Inhalt das Behalten der Vokabeln und Formen erleichtert. Deshalb sollten statt einzelner Sätze auch möglichst bald zusammenhängende Stücke geboten werden. Vor allem aber wies er darauf hin, daß die natürliche Spracherlernung sich im Bereiche des unbewußten Seelenlebens vollziehe, und er betrachtete es als den Hauptfehler des bisherigen Unterrichts, daß er jenem instinktiven Hineinleben in den Gegenstand, welches das bewußte Lernen mühelos begleite, gar keine Rechnung trage.

Daß man sich im allgemeinen gegen Perthes' Reformvorschläge sowohl wie gegen die wenigen, nach den Grundsätzen der neuen Methode verfaßten lateinischen Lesebücher bisher ablehnend oder kühl verhalten hat, findet der Verfasser durchaus begreiflich. Man wollte

nicht, daß der Inhalt der Sätze zum Schaden der Formenaneignung beschäftige, und gerade von interessanten Erzählungen fürchtete man, sie möchten zur Zerstreutheit und Ungenauigkeit gewöhnen. So unterrichten denn die meisten auch heute, in den unteren Klassen wenigstens, durchaus im Sinne der alten Methode, wenn auch weniger streng deduktiv, aber doch mit entschiedener Bevorzugung der Grammatik und auf die Erzielung positiver, leicht kontrollierbarer Kenntnisse gerichtet. Das Lateinische, sagt er, sei eben weniger geeignet, nach jener leichteren, natürlichen Methode gelernt zu werden. Denn die reinste Form der Analysis, könne nur an wirklich lebendiger Sprache geübt werden. Der künstlich zurecht gemachte Stoff entwickele eben nicht jenes Sprachgefühl, und eine präparierte Induktion findet auch Lattmann einem Herbarium ähnlich. So müsse denn das Lateinische nach der alten, schwierigen Methode unterrichtet werden, welche dem Geisteszustande der Kinder nicht angemessen sei. Der frühzeitige Beginn des lateinischen Unterrichts verursache also eine unnatürliche Überspannung der geistigen Kräfte. Andere, die einen mittleren Standpunkt einnehmen, vor allem Eckstein und Lattmann, wollen jenes unbewußte Sprachgefühl, welches allein zu einer Herrschaft über die Sprache führt, dadurch pflegen, daß sie den Lesestoff schon in den unteren Klassen zur Unterlage von Sprechübungen machen.

Für die modernen Sprachen hingegen, sagt der Verf., habe sich jene natürliche Methode recht geeignet gezeigt. Zwar zielte auch der französische Unterricht lange Zeit, in Nachahmung des lateinischen, auf genaue Kenntnis des theoretischen grammatischen Regelwerks. Bald aber erfolgte, der Hauptsache nach im Sinne der Perthesschen Prinzipien, eine gewaltige neusprachliche Reformbewegung. Manche dieser Reformer versprechen sich wahre Wunder von der neuen, induktiven Methode und reden von den Regeln mit nicht geringerem Zorne als weiland die Stürmer und Dränger in Goethes Jugendzeit. Man spricht von der trivialen Kost der Übungssätze und findet, daß der Geist „in dem Schlamme von Formen und Regeln“ sich frei zu bewegen verlerne. Viele halten eine dem Können der Muttersprache ähnliche Kenntnis des Französischen für das letzte Ziel des Unterrichts; andere hingegen glauben, daß man auch jetzt nicht auf ein bewußtes Können und auf ein eigentliches Wissen der fremden Sprache verzichten dürfe. Die junge Wissenschaft der Lautphysiologie

schickt sich freilich an zur Rächerin der entthronten Grammatik zu werden: auf theoretische Unterweisung in der Grammatik will man verzichten, aber einen systematischen Lautierkursus möchte man voranschicken und ein vollständiges System der Phonetik in den Unterricht einfügen. Der Verf. hält den mittleren Weg für den richtigen. Er findet, daß die Bedeutung der Induktion von vielen überschätzt wird, und meint mit Goethe, daß Analyse und Synthese sich ergänzen müssen wie Einatmen und Ausatmen. Ein Kompromiß zwischen der natürlichen und wissenschaftlichen Methode sei nötig, jedoch müsse in den unteren Klassen die natürliche überwiegen. Nach zwei Jahren möge das bis dahin geübte vorwiegend analytische Verfahren mehr und mehr in ein synthetisches übergehen. Bei der weniger schwerfälligen Methode, nach welcher der Elementarunterricht im Französischen erteilt werden könne und müsse, lernten die Schüler bald in dieser Sprache zu denken und sie zum Ausdruck ihrer Gedanken zu gebrauchen. Dazu geselle sich ein anderer Vorteil. Was beim lateinischen Elementarunterricht aus Mangel an passendem Sprechstoff unmöglich sei, sei beim französischen möglich: man könne die jugendlichen Kräfte an einem anschaulichen, dem jugendlichen Alter angemessenen, lebendigen, nicht besonders konstruierten Sprechstoffe üben. So werde Interesse für den Inhalt geweckt, welcher bei dem üblichen altsprachlichen Unterrichte in den unteren Klassen ganz zurücktrete. Nachdem dann das Gefühl für die Muttersprache sich geklärt habe und die allgemeinen fremdsprachlichen Schwierigkeiten bei der Beschäftigung mit dem leichteren Französischen bewältigt seien, könne der 12- bis 13jährige Schüler mit der Hoffnung auf ein besseres und schnelleres Gelingen an das Lateinische herangeführt werden.

Ein anderes umfangreiches Kapitel sammelt Zeugnisse älteren und jüngeren Datums zu Gunsten der Ostendorfschen Ansicht, daß der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen beginnen müsse. Daran schließt sich eine Übersicht über die Reformen des Auslandes auf dem Gebiete des höheren Schulwesens. Zum Schluß folgt der Unterrichtsplan des Altonaer Realgymnasiums,[1]) an welchem der

[1]) Die Zahl der sogenannten Reformgymnasien, an denen statt mit dem Lateinischen mit dem Französischen begonnen wird, ist seit der Veröffentlichung dieses Aufsatzes gewachsen. Die bekannteste unter diesen Anstalten ist das Frankfurter Goethegymnasium. Ein vor kurzem gehaltener und jetzt gedruckt vorliegender

Unterricht im Lateinischen erst in Untertertia beginnt und welchem der Verf. aus diesem Grunde eine vorbildliche Bedeutung für das deutsche Schulwesen zuspricht. Ostendorfs eigenen Plan, nach welchem drei verschiedene Abteilungen zu je vier Klassen sich auf fünf gemeinsame Unterklassen stützen und in 12 Stunden, im Deutschen, im Lateinischen und in der Geschichte, kombiniert werden sollen, verwirft er als ein zu gekünsteltes System. Dies aber gilt ihm als unanfechtbar, daß der spätere Anfang des Lateinischen das einzige Mittel ist, die Entscheidung über die Zukunft des Knaben hinauszuschieben.

Die sich daran schließende Frage: „Gymnasium und Realgymnasium — oder Einheitsschule“, beantwortet er zu Ungunsten der letzteren. Alle Unterrichtsfächer ließen sich nicht in den Rahmen einer einzigen Schule hineinzwängen; jene Einheitsschule durch alle Klassen und mit sämtlichen vier fremden Sprachen scheint ihm nicht durchführbar. Ein friedlicher Wettstreit zwischen Gymnasium und Realgymnasium soll auch für die Zukunft die Losung sein. Vor allem aber brauchten wir Mittelschulen, welche jener Mehrzahl der nach ein-

Vortrag von J. Ziehen „der Frankfurter Lehrplan und seine Stellung innerhalb der Schulreformbewegung“ ermöglicht es jedem, sich von der viel genannten Frankfurter Schulreformbildung ein klares Bild zu machen. Der Verf., selbst am Werke beteiligt, spricht in einem männlichen, ruhigen Tone vom Plane und von den Zielen dieser Bewegung, unrichtige Auffassungen abwehrend, aber sich durchaus aller reklameartigen Anpreisungen enthaltend. Daß man in Frankfurt mit Eifer und Beharrlichkeit ein klar erfaßtes Ziel verfolgt hat, kann wohl niemand mehr in Zweifel ziehen, und seines Fleißes, sagt Lessing, darf sich jeder rühmen. Vor allem betont der Verf., daß die Vertreter des Frankfurter Lehrplans die Gleichberechtigung der höheren Schulen für ein erstrebenswertes Ziel halten, daß sie aber an dem Ideale der humanistischen Bildung für das Gymnasium festhalten. Sodann bittet er, ihre Reform nicht mit den neusprachlichen Reformbestrebungen zu verwechseln. Der dreijährige französische Anfangsunterricht, der in Frankfurt dem Lateinischen vorausgeht, soll vielmehr für das Erlernen der beiden alten Sprachen eine sichere Grundlage schaffen. Diesen Dienst aber könne jene Reformmethode nicht leisten. Übrigens möchte Ziehen auch für das Französische nicht vor allem die praktischen Forderungen des Lebens berücksichtigt sehen, sondern „die Kenntnis der großen Geistesschöpfungen, das Hineinleben in den Genius der Sprache“ als die Hauptsache betrachtet wissen. Was nun die Hauptfrage betrifft, ob es möglich ist, wenn man den Anfang des Lateinischen bis Untertertia, den des Griechischen bis Untersekunda hinausschiebt, das Ziel des humanistischen Gymasiums zu erreichen, so ist es im Interesse des Schulfriedens von der aller-

jährigem Besuche der Sekunda in das praktische Leben übertretenden Schüler die geeignete Bildung gäben. Diese müßten in sich abgeschlossen sein, zugleich aber in organischer Verbindung mit einer höheren neunklassigen Schule stehen. Zu solchen Mittelschulen würden die jetzigen Realgymnasien sich gut eignen, wenn man den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen beginne, statt, wie jetzt, mit dem Lateinischen, und wenn man die Dispensation vom Lateinischen für alle Schüler gestatte, welche es für ihren zukünftigen Beruf nicht brauchten, wofür dann Übungen in dem Französisch- und Englischsprechen, im Rechnen und ein verstärkter Zeichenunterricht eintreten könnten. So würden die für wissenschaftliche Berufsarten nicht geeigneten Elemente in die richtige Bahn geleitet werden, und das unnatürliche Drängen zur Reifeprüfung des Gymnasiums würde nachlassen. Denn die jetzige Machtstellung der Gymnasien schaffe soziale Gefahren, beeinträchtige die industrielle, technische und gewerbliche Entwicklung unseres Vaterlandes und erschwere die Hebung des Nationalwohlstandes. In ähnlicher Weise sprechen sich Schmeding und Frary aus.

---

höchsten Bedeutung, über diesen Punkt nunmehr, nachdem der Frankfurter Lehrplan durchgeführt worden ist, eine unanfechtbare Antwort zu erhalten. Daß der Staat sich solchen Versuchen gegenüber nicht ablehnend verhält, ist durchaus zu billigen. Nunmehr aber gilt es, über die erreichten Resultate ein ganz sicheres Urteil zu gewinnen. Ein bloßes Hospitieren genügt dazu aber nicht. Es müßte ein im lateinischen und griechischen Unterricht durchaus geübter Lehrer erster Klasse hingeschickt und mit der Berechtigung ausgerüstet werden, selbst dort zu unterrichten und in jedem Augenblicke in den Unterricht einzugreifen. Es müßte dies nebenbei ein sehr elastischer Mann sein, der ohne Mühe auf fremde Art eingehen kann, und dem sich auch fremde Schüler gleich ergeben. Eine bloße Revision der dort gemachten schriftlichen Arbeiten, die nach der heutigen Methode wohl ängstlich vorbereitet werden, würde auch nicht genügen. Der Fremde müßte selbst Aufgaben stellen dürfen. In derselben Weise müßten von anderen die verwandten Anstalten in Altona, Hannover, Lippstadt und Osnabrück studiert werden. Für den Erfolg hängt ja so viel von dem Schülermaterial, von der numerischen Schwäche der Klassen, von der Befähigung, dem Eifer, dem Zusammenwirken der Lehrer ab. Aus der Zusammenstellung der so gemachten Beobachtungen muß sich ein ganz zuverlässiges Resultat ergeben. Je nach der Schlußantwort reorganisiere man dann in ähnlichem Sinne die anderen Anstalten, oder höre auf, durch die Behauptung, daß sich in kürzerer Zeit nach anderer Methode dasselbe oder gar Besseres erreichen lasse, der Unzufriedenheit mit unseren Gymnasien immer neue Nahrung zu bieten.

Das Gymnasium freilich, welches der Verf. neben dem Realgymnasium bestehen lassen will, unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von dem jetzigen. Das Lateinische soll erst nach dem Französischen in den mittleren Klassen eintreten. Zunächst zwar sollen die schriftlichen Übungen zur Einübung und Befestigung der Grammatik in energischer Weise betrieben werden, aber auf der obersten Stufe sollen sie zurücktreten gegen das Lesen der Schriftsteller, wie der Verf. sich euphemistisch ausdrückt. Er verlangt nicht bloß Abschaffung des inzwischen gefallenen lateinischen Aufsatzes, sondern auch Abschaffung der Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische auf der obersten Stufe. Lieber möchte er in Prima vorzugsweise schriftliche Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche anfertigen lassen. Man sei in Deutschland so sehr daran gewöhnt, den ganzen fremdsprachlichen Unterricht in den ausschließlichen Dienst der Grammatik zu stellen, daß man es für oberflächlich und unpädagogisch halte, siebzehn- und achtzehnjährigen Schülern ein ruhiges und liebevolles Versenken in Form und Inhalt der Schriftsteller zu gönnen, bei welchem nicht das Gelernte alsbald der Meisterin Grammatik schriftlich nachgewiesen werde. Das Lateinschreiben auf der obersten Stufe scheint ihm eine philologische Übung, welche nicht mehr mit den Interessen des gegenwärtigen Jahrhunderts im Einklang stehe. Auch hinsichtlich des Griechischen scheinen ihm die erzielten Resultate nicht in einem entsprechenden Verhältnis zu dem Aufwande an Kraft und Zeit zu stehen, und er wünscht diesen Unterricht auf seinen früheren Besitzstand zurückgeführt oder ihn fakultativ gemacht zu sehen. An die Stelle der unfruchtbaren Übung des lateinischen Aufsatzes will er den französischen Aufsatz treten sehen. Diesen preist er als eine treffliche formale Übung, als ein vorzügliches Förderungsmittel zur Entwicklung eines klaren und gewandten deutschen Stils. Was hier zum Lobe der französischen Prosa gesagt wird, wird manchem, dieser Litteratur Fernstehenden ein ungläubiges Lächeln entlocken; gleichwohl stimmen aller Kenner der modernen Litteraturen in dem Satze überein, daß keine von den jetzigen Sprachen eine vollendetere Prosa besitzt als die französische. Auch das steht wohl außer Zweifel, daß gerade der französische Geist dem sonst so vielseitigen deutschen Geiste eine passende Ergänzung bieten würde. Denn der französische Stil ist darin allerdings dem klassischen lateinischen Stile

verwandt, daß er das Individuelle der Ausdrucksweise in enge Grenzen bannt und den Gedanken in eine typische Form zwingt. Mit Recht kann man also französische Übungen im freien Schreiben als ein vorzügliches Mittel preisen, dem echt deutschen Hange zum ungebändigten Individualismus und zur Vernachlässigung der sprachlichen Form entgegenzuarbeiten. Freilich nach diesem allem begreift man nicht, weshalb der Verf. dieses Gymnasium, in welchem das Griechische fast abgeschafft, das Lateinische ganz bedeutend geschwächt, das Französische (neben dem Englischen) zum ersten Gegenstande erhoben ist, und in welchem nebenbei noch der naturwissenschaftliche und der Zeichenunterricht bedeutend verstärkt werden sollen, noch als eine eigentümliche Anstalt neben dem Realgymnasium fortbestehen lassen will.

Was den Hauptgedanken des Buches betrifft, daß nämlich der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen zu beginnen sei, und daß man mit dem Lateinischen erst in den mittleren Klassen beginnen müsse, so ist er seiner Zeit auch von Perthes einer Kritik unterworfen worden[1]). Diese sagt zwar nicht alles, aber sie enthält doch einen klar und nachdrücklich ausgedrückten Gedanken, welchem der Erneuerer jenes Ostendorfschen Vorschlags hätte Rede stehen müssen. Perthes sagt, es sei für das Gymnasium eine Unmöglichkeit, den Anfang des lateinischen Unterrichts soweit hinauszuschieben, falls es nicht sein innerstes Wesen verleugnen wolle. In dem Maße, als Ostendorf glaube, würde das nachfolgende Lateinische nicht durch das vorangegangene Französische erleichtert. Dem Gedächtnisse müsse einige Jahre später, wo es für derartiges schon weniger willig sei, genau dasselbe zugemutet werden. Die Hautsache aber sei, daß Ostendorf einen von dem üblichen durchaus verschiedenen Maßstab zu Grunde lege. Das Ziel seines Gymnasiums sei ein wesentlich anderes als das bisher erstrebte. Handele es sich nur um das Verständnis der Schriftsteller und um theoretische Erkenntnis der Sprachgesetze, so könne man allerdings mit viel weniger Zeit für das Lateinische auskommen, wie man auch den Unterricht später beginnen dürfe. Wer aber, dem jetzigen Lehrplan gemäß, an dem lateinischen Aufsatze oder auch nur an dem lateinischen Extemporale als an Zielleistungen des Gymnasiums festhalte, der könne jenen Vorschlägen nicht zustimmen,

[1]) Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. Vierter Artikel, S. 131—158.

dem müsse die Verwirklichung jenes Planes gleichbedeutend scheinen mit Vernichtung der gymnasialen Bildung des Geistes überhaupt. Ostendorf verstehe eben unter dem Bewältigen der ganzen Elementargrammatik etwas ganz anderes, als was sonst darunter verstanden werde. Wer die Formen der fremden Sprache so sicher einprägen wolle, daß der Schüler sie selbst bilden und schreibend gebrauchen könne, der brauche mehr Stunden, als Ostendorf dem Lateinischen zugestehen will, der müsse andrerseits auch die erste ganze Frische des jugendlichen Gedächtnisses für diese Sprache beanspruchen. Das ist in der Kürze Perthes' Meinung, wenn es auch nicht alles seine Worte sind. Es verlohnt sich, darauf hinzuweisen, daß Perthes im Gegensatz zu vielen, welche heute seine Spur zu verfolgen vorgeben, an den schriftlichen Übersetzungsübungen aus dem Deutschen ins Lateinische festhält, daß er bis obenhin häufige Extemporalien geschrieben sehen will, daß er das Extemporale als eine der wesentlichsten Einrichtungen des Gymnasiums bezeichnet und daß er mit einem heiligen Zorne gegen Laas redet, welcher, in einem seltsamen Widerspruche mit sich selbst, in Sekunda und Prima auch keine lateinischen Extemporalien mehr dulden wollte.

Etwas umständlicher allerdings als Ostendorf stellt sich der Verfasser des vorliegenden Buches den ersten Unterricht im Lateinischen vor; ja er will sogar die lateinische Sprache als „intellektuelles Erziehungsmittel", d. h. wegen ihrer formal bildenden Kraft beibehalten wissen; aber auch er meint, daß der Kursus von Sexta und Quinta in einem Jahre in Tertia erledigt werden könne (S. 122). Auch hält er wohl im Anfange eine größere Stundenzahl für nötig als Ostendorf (S. 248). Doch diese Punkte würden einer späteren Erwägung angehören. Für uns handelt es sich jetzt darum, ob der Elementarunterricht im Lateinischen dem Sextaner wirklich eine so unnatürliche, seine Kräfte aufzehrende Anstrengung zumutet, daß man deshalb mit dem Französischen als der leichteren Sprache beginnen müßte, ob es wahr ist, daß es für jene jetzige unterste Stufe kein lateinisches Lesebuch giebt, noch überhaupt geben kann, schließlich ob es pädagogisch zu rechtfertigen ist, der alten, grundlegenden Sprache den Vorrang in der Zeit zu nehmen und an den Anfang des Weges, der zu einer tiefer wurzelnden Bildung führen soll, eine fremde moderne Sprache zu setzen.

Wenn man heute als ein Erwachsener von jenen Körper und Geist zerrüttenden Schwierigkeiten des lateinischen Elementarunterrichts liest, wird einem zu Mute wie jenem Reiter, als er nachträglich erfährt, daß er über den zugefrorenen Bodensee gesprengt ist: man schaudert zunächst und freut sich dann, daß das noch so leidlich glücklich abgelaufen ist. Über Überbürdung zu klagen saeculum est, wie Tacitus sagt. Und nicht bloß bei uns ist es so: le surmenage intellectuel ist auch das Lieblingsthema der pädagogischen Zeitschriften in Frankreich. Es fällt mir nicht ein, die Überbürdung überhaupt hinwegleugnen zu wollen; aber dort, bei jenen harmlosen Anfängen des lateinischen Elementarunterrichts, suche ich sie ganz und gar nicht. Und was ist überdies in den letzten zwanzig Jahren alles geschehen, um diese Anfänge dem Schüler bequem zu machen! Das Unwesentliche hat man mehr und mehr ausgeschieden, das Wesentliche in ein helleres Licht gesetzt. Man überlegt heute genau, in welcher Reihenfolge alles zu behandeln sei, und bereitet das Nachfolgende sorgfältig vor. Wird nicht überall das Bestreben sichtbar, die unfruchtbaren Schwierigkeiten zu meiden und andrerseits den jugendlichen Geist kräftiger noch als früher mit den wirklich wesentlichen und fruchtbaren Schwierigkeiten ringen zu lassen! Ich glaube, daß dem lateinischen Unterrichte seine Feinde genutzt haben. Die Alleinherrschaft der Grammatik ist gebrochen, die Regelfreudigkeit verschwindet, ja man hat der entgegengesetzten Richtung, wie mir scheint, schon viel zu weit gehende Zugeständnisse gemacht. Wenn man also auch heute noch den lateinischen Elementarunterricht niederdrückend schwierig findet, so wiederholt man nur, der Gewohnheit folgend, was vor längerer Zeit, vielleicht nicht ganz mit Unrecht, gegen die damals übliche Art diese Anfänge zu behandeln vorgebracht wurde. Und machen denn unsere Sextaner in den lateinischen Stunden den Eindruck unglücklicher Opfer, in deren Kopf unter Qualen hineingezwängt wird, was ihrer Fassungskraft widerstrebt? Und leuchten die Augen der Quintaner um so viel heller, wie wenn sie dem Verwandten und Gemäßen entgegenjubelten, sobald das französische Lesebuch aufgeschlagen wird? Wenn ein Unterschied zu Gunsten des Französischen irgendwo bemerkbar ist, so wird die Ursache davon, in der Mehrzahl der Fälle, vielmehr in der Person des Lehrers zu suchen sein, oft vielleicht auch darin, daß die Schüler in den französischen Stunden weniger scharf angefaßt

werden als in den lateinischen, welche als die wichtigsten Stunden gelten. Ich selbst habe an meinem Gymnasium, an welchem sich in Sexta schon dem Lateinischen fast gleichberechtigt mit sechs wöchentlichen Stunden das Französische hinzugesellt, dieselben Schüler in dieser Klasse zugleich in beiden Sprachen unterrichtet; aber nie habe ich gefunden, daß ihnen das Lateinische als etwas seltsam Fremdartiges erschien, oder daß es ihnen größere Schwierigkeiten verursachte als die Anfänge des Französischen.[1])

Die moderne Sprache, sagt man, könne nach einer der jugendlichen Fassungskraft gemäßeren Methode gelernt werden, das Lateinische hingegen widerstrebe jener natürlichen Methode der Spracherlernung. Der französische Sprachunterricht, sagt man, fange demgemäß jetzt auch an psychologisch richtig zu verfahren, während der lateinische durch die natürlichen Schwierigkeiten seines Gegenstandes gezwungen werde, den alten, mühseligen, die Kräfte des neunjährigen Knaben überspannenden Weg weiter zu wandeln. Das heißt nach beiden Seiten hin übertreiben. Ich glaube nicht, daß die heute mancher Orten am Französischen geübte Methode so von Grund aus von der früheren verschieden ist. Läßt es sich nicht mit den klarsten Gründen beweisen, daß die reine, vor allem Systematischen fliehende Induktion, welche, sich selbst durchaus treu bleibend, ihre ganzen Belehrungen an die wenig mannigfaltigen Gelegenheiten des vorliegenden Lesestücks anknüpft, nicht zum Ziele führen kann? Auch der Verfasser des vorliegenden Buches schlägt einen Kompromiß zwischen beiden Methoden vor (S. 114) und verlangt nur, daß in den unteren Klassen die natürliche überwiegen solle. In dieser Weise aber sind sicherlich alle geschickten Lehrer von jeher, auch nach einem streng systematischen Lehrbuche unterrichtend, bemüht gewesen, das Strenge und Jugendfeindliche eines geordneten Sprachunterrichts zu mildern. Zu denen, welche, von dem Glanze ihrer Idee geblendet, beim französischen Unterrichte nichts mehr von Regeln, nichts mehr von grammatischen Übungen wissen wollen, gehört der Verfasser dieses Buches selbst nicht, ebensowenig als Perthes einer so haltlosen, aller disziplinierenden Kraft entbehrenden Art des Unterrichtens hinsichtlich des Lateinischen das Wort reden wollte.

[1]) Inzwischen ist an dem Französischen Gymnasium in Berlin der Anfang des Lateinischen nach Quarta verlegt worden.

Lange vor Perthes andrerseits haben es sicherlich alle besseren Lehrer des Lateinischen verstanden, dem Anfangsunterrichte das einseitig Abstrakte zu nehmen, die toten Formen zu beleben und passenden Inhalt in das Übersetzungsmaterial zu bringen. In einem Punkte freilich haben die Lehrer der modernen Sprachen etwas Wichtiges vor den Lehrern des Lateinischen voraus: sie können am Schlusse ihrer Universitätszeit in das Land ihrer Sprache gehen und dort die Einseitigkeit jeder bloß gelehrten Beschäftigung mit einer Sprache überwinden. Bringt nun auch wohl nur wenigen ein kurzer Aufenthalt in Frankreich die gewünschte Vertrautheit mit dem Französischen, weil man schon sehr viel wissen und auch können muß, um gleich von Anfang an dort merklich gefördert zu werden, so wird doch jedenfalls dadurch ein Strom lebendigen Lebens in ihre Studien geleitet. Der Altphilologe muß diesen Segen entbehren. Dafür braucht er aber seine Kraft weniger zu zersplittern. Weshalb sollte man nicht auch heute die toten Sprachen der Alten in sich in gewissem Sinne zu lebenden machen können? Wie wenig umfangreich ist der Kreis der Schriftsteller, welche für die Schule das römische Altertum darstellen? Wer das Lateinische zum Hauptfeld seiner Studien gemacht hat, müßte sie alle gelesen und wieder gelesen haben.[1]) Wenn er dann Jahre lang tagtäglich aus seiner reifenden, sich erweiternden und klärenden Kenntnis des Lateinischen heraus unterrichtet, so muß ihm doch diese Sprache zu einer zweiten Muttersprache werden. Zugleich aber mit ihrer Sprache wird in ihm die Gedankenwelt der Alten lebendig werden. Bald wird er, die Schriftsteller erklärend, nicht mehr ängstlich nach Anmerkungen auslugen, sondern seine Präparation wird vielmehr darin bestehen, die Fülle seines Reichtums zu ordnen und aus dem vielen Hervorquellenden das für die Altersstufe der Schüler Gemäße auszusuchen und es ihrer Fassungskraft gemäß zu gestalten.

[1]) So heißt es in der vorletzten Prüfungsordnung S. 34: „Wenn zuweilen über den Mangel an Interesse der Schüler für den Unterricht in den alten Sprachen und über die ungenügenden Erfolge des Unterrichts geklagt wird, so läßt sich der Zweifel nicht abwehren, ob die Lehrer in der Sprache und der Litteratur, in welche einzuführen ihre Aufgabe ist, sich selbst ausreichend einheimisch gemacht haben. Deshalb ist, selbst abgesehen von der Bedeutung, welche umfassende Belesenheit für das wissenschaftliche Studium hat, aus dem bezeichneten praktischen Gesichtspunkte ihr ein wesentliches Gewicht in der Prüfung beigemessen."

Jede Unterrichtsstunde mahnt uns täglich, uns nachträglich zu erwerben, was die Universität bei dem heutigen Standpunkte der philologischen Studien uns nicht immer hat geben können. Perthes sagte damals, es liege in dem Schüler eine Geisteskraft verborgen, die bei der üblichen Methode des Sprachunterrichtes fast gar nicht benutzt werde, und welche doch, planmäßig zur Anwendung gebracht, einen höchst bedeutenden Gewinn verheiße: die Geisteskraft der das bewußte Lernen mühelos begleitenden unbewußten Aneignung. Diese Quelle frisch sprudelnder Naturkraft solle man nicht künstlich verstopfen. Natürlich nur ein Lehrer, welcher aus dem Vollen schöpft und in der Sprache, die er lehrt, zu empfinden und zu denken vermag, ist imstande jene Kraft beim Unterrichte sich selbst und den Schülern zum Segen und zum Genuß walten zu lassen. Aber sicherlich lange bevor Perthes das Wort ausgesprochen hatte, hat jeder, der tüchtig und kenntnisreich war, seinem lateinischen Unterrichte, auch schon auf der untersten Stufe, zahlreiche, keinem besonderen Klassenpensum einfügbare Elemente einfließen lassen. Genau solche Sprechübungen, wie sie die Vorkämpfer des Französischen schon auf der untersten Stufe im Anschluß an das Gelesene empfehlen, sind auch beim lateinischen Elementarunterrichte möglich. Dergleichen geschickt zu leiten, setzt außer jener Vertrautheit mit der Sprache allerdings noch eine geistige Gewandtheit und eine Art Erfindungsgabe voraus, welche nicht jeder Lehrer besitzt, und die mancher beim besten Willen sogar nicht wird erwerben können. Weshalb sollen sich nicht aber ebensoviel Lehrer des Lateinischen finden lassen, die das könnten? Übrigens scheinen mir dergleichen Übungen auf der alleruntersten Stufe auch für das Französische wenig empfehlenswert: so lange der Gedanken- und Wortvorrat des Schülers noch ein so erbärmlich enger ist, zwingen sie zu allerhand nichtigem und langweiligem Gerede, und wenn man vollends an jedes gelesene Sätzchen ein solches fremdsprachliches Frage- und Antwortspiel anknüpft, so ist das vollends geeignet, dem harmlosen Lesestücke den Geist, der darin ist, auszutreiben.

Doch welches sind denn die Schwierigkeiten des Lateinischen, welche den ausreichend begabten Sextaner und Quintaner zu einer so schädlichen Überspannung seiner Kraft zwingen sollen? Im Deutschen, sagt man, beruhe die ganze Flexion des Substantivs und Adjektivs

auf einigen Endungen, im Lateinischen treten fünf verschiedene Deklinationen auf, mit besonderen Eigentümlichkeiten für die einzelnen Endungen. Das Zeitwort weise vier Konjugationen mit einer großen Menge neuer Endungen auf, nicht zu vergessen die Partic. fut. des Aktivs und Passivs, die Gerundia, Supina, alles Formen, welche das Deutsche gar nicht kenne. Dazu kämen die besonderen Formen für das Passiv, welches von den modernen Sprachen so einfach gebildet werde; ferner die verwirrenden Deponentia mit passiven Formen und aktiver Bedeutung. Auch das Fehlen des Artikels beim Substantivum, des Fürworts beim Verbum finitum wird als eine große Schwierigkeit angesehen, weil nun der Sinn aus den Endungen erschlossen werden müsse. Vor allem weist man auch auf die Genusregeln und auf die Hauptpunkte der lateinischen Syntax hin, ohne welche auch nicht der einfachste Schriftsteller gelesen werden könne. Nichts von alle dem, klagt ein anderer, könne an die deutsche Sprache angelehnt werden; im Gegensatz zu dem Französischen häufe das Lateinische die Schwierigkeiten auf den Anfang und „mute dem Sextaner Tertia-, ja Sekundaarbeit zu“. Andrerseits lobt man die einfache nnd doch nicht zu einfache französische Formlehre. Auch darauf weist man hin, daß der französische Satz stets klar und durchsichtig gebaut ist, während der einfache Satz schon im Lateinischen oft so verschränkt sei, daß er auf den Anfänger geradezu den Eindruck der Unordnung machen müsse. Am gewichtigsten aber möchte dieser Einwand scheinen, daß die schon in den Elementen der lateinischen Sprache zum Ausdruck kommende begriffliche Abweichung von der Muttersprache dem Verständnis des Sextaners zu große Schwierigkeiten bereite.

Freilich hat auch der Anfangsunterricht im Französischen mit eigentümlichen und sehr bedeutenden Schwierigkeiten zu ringen. Vor allem ist da die Orthographie zu nennen. Unter den Franzosen selbst schreiben ja nur die wirklich Gebildeten orthographisch richtig.[1]) Und wie oft fällt, was verschieden geschrieben werden muß, unter denselben Laut im Französischen zusammen! Wie schwer muß das

[1]) Sagt doch Frary (Question du latin p. 219): »Une grande partie du travail que la jeunesse des écoles primaires consacre à s'instruire est sacrifiée à la tyrannie de l'orthographe; cette science de convention dévore les heures les plus précieuses de la vie.«

vor allem bei der heute für das Französische empfohlenen Methode der natürlichen Spracherlernung ins Gewicht fallen! Bald kommen dann die verbes réfléchis, die fragenden und verneinenden Formen, das Elementare aus dem Gebrauche der Relativ- und Fragepronomina, ferner nicht zu vermeidende Verba wie s'en aller, se repentir de, . . . Thut nichts, antworteten die Vorkämpfer des Französischen. „Diese Schwierigkeiten haben entschieden einen pädagogischen Wert; denn sie zwingen, wie die Einübung der Aussprache, zu scharfem Aufmerken, genauerem Unterscheiden und gründlichem Beobachten (Völker S. 27)".

Dieses eben behaupten die Verteidiger des Herkömmlichen aber auch vom Lateinischen, und sie glauben es vom Lateinischen mit noch größerem Rechte behaupten zu dürfen. Die lateinische Formenlehre steht gerade in einer glücklichen Mitte zwischen der verwirrenden Überfülle älterer Sprachen mit ihren zahlreichen Endungen zur Bezeichnung von allerlei Nebensächlichem und der Formenarmut der modernen Sprachen, welche einen ausgedehnteren Gebrauch des Artikels und der Pronomina und eine streng logische Wortstellung nötig haben, um sich verständlich zu machen und vor Mißverständnissen zu schützen. Im ganzen sind es nur wesentliche Unterschiede, welche durch den Formenreichtum des Lateinischen zum Ausdruck gebracht werden. Ganz abgesehen von der Bedeutung, welche diese Sprache als Träger ihrer Litteratur hat, ist sie von einer ewigen pädagogischen Bedeutsamkeit als der besonders glücklich und gesetzmäßig ausgeprägte Typus einer zwischen dem früheren Zuviel und dem späteren Zuwenig in der Mitte stehenden Sprache. Ihre Formenfülle ist bezeichnend, aber nicht erdrückend. Analogieen bringen schnell Licht und Ordnung in diese Fülle, und von der Hauptverkehrtheit früherer Zeiten, der liebenden Bevorzugung der Ausnahmen, ist der heutige Unterricht längst zurückgekommen. Die Sprachen zeigen in ihrer Entwicklung eine unwiderstehliche Tendenz sich ihres Überflusses zu entledigen und mit immer einfacheren Mitteln auszukommen. Selbst eine innerlich so gesetzmäßig entwickelte Sprache wie die französische schien deshalb dem Sprachforscher W. v. Humboldt, aus diesem Gesichtspunkte betrachtet, nichts als ein „verdorbenes Latein."[1]) Was das Lateinische hingegen

---

[1]) So auch Renan, De l'origine du langage, p. 165: „Que sont, en effet, l'italien, l'espagnol, le français, le valaque? Du latin mutilé, privé

durch Endungen unterscheidet, hat ein natürliches Recht unterschieden zu werden. Nicht launenhafte und bloß konventionelle Formspaltungen führt das Lateinische dem Anfänger vor, sondern durchweg solche, welche der im flüchtigen Andeuten noch nicht geübte Kopf ausgedrückt sehen möchte. Dieser körperlichen Klarheit der lateinischen Sprache fühlt sich der jugendliche Kopf verwandter als den mangelhaften Ausprägungen der modernen Sprachen, obgleich diese letzteren seinem Gedächtnisse eine geringere Anstrengung zumuten. Einen Gedankenprozeß, den man oft durchlaufen hat, kürzt man sich bald ab, und man findet es langweilig, wenn die Rede des anderen unserer schnell ergänzenden Ungeduld nicht entspricht. Aus diesem Grunde würde es nicht zu verwundern sein, wenn der im Alter Vorgerückte, die Elemente des Lateinischen langsam lernend, diese Sprache unerträglich pedantisch fände; aber dem Knaben müssen die klaren, umständlichen und gewissenhaften Ausprägungen der lateinischen Formenlehre weit vertrauenerweckender scheinen als die abgeschliffenen Formen der modernen Sprachen. Genau an den Anfang also verlegt der lateinische Unterricht Schwierigkeiten, die mit dem Gedächtnisse und mit einem naiv sinnlichen Unterscheidungsvermögen bewältigt werden können, und hält den Knaben dabei gerade so lange fest, bis sein Geist für die inneren Schwierigkeiten der lateinischen Syntax gereift ist.

Gewiß soll die Unterrichtsmethode auf psychologisch richtiger Grundlage aufgebaut sein: von dem Leichteren soll man zum Schwereren übergehen, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Naheliegenden zum Ferneren. Was beweisen diese oft angeführten Sätze aber gegen den lateinischen Elementarunterricht in den unteren Klassen? Die Formenschwierigkeiten des Lateinischen nehmen freilich einen breiteren Raum ein. Deshalb gönnen wir ja aber doch dem Schüler mehr Zeit. Wer zwingt ihn denn die lateinische Formenlehre ebenso schnell zu bewältigen als die französische? Ebenso mißbraucht man den Gegensatz des Konkreten und Abstrakten, um das Lateinische zu Gunsten des Französischen anzugreifen. Daß in den alten Sprachen im allgemeinen die Tendenz zum konkreten Ausdruck überwiegt, während in den modernen der Hang zum Abstrakten lebt, ist oft

de ses riches flexions, réduit à des tronçons de mots écourtés suppléant par des entassements de monosyllabes à la savante organisation de l'idiome ancien.“

gesagt worden und bedarf keines Beweises mehr. Aber man scheint zu meinen, daß jenes Konkrete des lateinischen Ausdrucks für den Knaben dennoch ein Abstraktes ist, weil in der modernen Umgebung die anschaulichen Gegenbilder davon fehlen. Das heißt aber übertreiben: nur für die sogenannten Realien fehlen der Anschauung des Sextaners die entsprechenden Bilder. So sehr sich auch seitdem alles im Staate und in der Gesellschaft geändert hat, die eigentlichen Elemente der sinnlichen Auffassung sind dieselben geblieben. Jener andere Einwurf aber, das Lateinische müsse notwendig in einer ermüdend abstrakten Weise gelehrt werden, während man für die moderne Sprache den mühelosen Weg der natürlichen Spracherlernung einschlagen könne, schießt ebenfalls über das Ziel hinaus, wie es unbillig ist anzunehmen, daß alle Ungeschicklichkeit bei den Lehrern des Lateinischen und alle Geschicklichkeit bei den Lehrern des Französischen sein wird. Es liegt in den Anfangsgründen der lateinischen Sprache nichts, was den geschickten und mit der Sprache, die er lehrt, vertrauten Lehrer hinderte, die Induktion walten zu lassen, den Schüler zur Beobachtung anzuhalten und durch allerlei Umwandlungen, wie sie hinsichtlich des Französischen vorgeschlagen werden, in ihm das Sprachgefühl zu wecken und zu kräftigen. Das Gute ist auf allen Gebieten selten. Dieser Unterricht mag oft genug von Pedanten mit unfruchtbaren Schwierigkeiten überladen werden. Ist daran aber das Lateinische schuld? Werden dieselben Verkehrtheiten nicht auch täglich beim französischen Elementarunterrichte begangen werden? Und sind es nicht genau dieselben, so sind es ähnliche. Von größter Wichtigkeit ist es deshalb, nur solchen Unterrichtsgegenständen eine Hauptstellung im Unterrichte einzuräumen, die selbst bei ungeschickter Behandlung noch eine bemerkenswerte Wirkung erzielen. Dahin gehören vor allem die Sprachen und unter den Sprachen in erster Linie das Lateinische.

Ich komme nun zu der anderen Behauptung, es gebe kein für den Sextaner geeignetes Lesebuch und könne keines geben, wohingegen es ein Leichtes sein soll, für diese Stufe ein französisches Lesebuch mit passendem Inhalte zusammenzustellen. Durchaus im Gegensatz dazu behaupte ich, daß Lattmanns Äsopische Fabeln z. B. dem Inhalte nach dieser Altersstufe weit angemessener sind, als die Anekdoten, welche sich am Anfange der neuen, auf die induktive Methode berechneten französischen Lesebücher finden. Lattmanns erste Lesestücke

gefallen und sind zugleich von einer nicht auszuschöpfenden Bedeutsamkeit, während jene französischen Anekdoten meist nur unterhaltend wirken oder sich doch ihrem ethischen Gehalte nach, wenn sie einen solchen haben, nicht von ferne mit der alten, ewig jungen Fabel messen können. Was diese Fabeln bieten, liegt durchaus im Vorstellungskreise des kleinen Knaben, während jene modernen, geistreich zugespitzten Anekdoten mehr eigentliche Kenntnisse und eine ausgedehntere Vertrautheit mit den Verhältnissen des sozialen Lebens voraussetzen, als man ihnen beim ersten Blicke ansieht. Es ist auch vergeblich, dergleichen für die Fassungskraft des ersten Lebensalters Geeignetes heute in Anlehnung an unsere modernen Zustände, welche das Kind von der Geburt an umgeben, von neuem ersinnen zu wollen: die Jugendlichkeit des Geistes, aus welcher allein derartiges geboren wird, ist für immer dahin, und alle Bemühungen, für die Jugend Ähnliches zurecht zu machen, laufen stets Gefahr an der Klippe der Affektation zu scheitern. Welche Anforderungen an ein Lesebuch übrigens zu stellen sind, das beim ersten fremdsprachlichen Unterrichte zu Grunde gelegt werden soll, diese Frage muß so lange als eine offene betrachtet werden, bis man sich entschieden hat, in welchem Mischungsverhältnis die induktive und deduktive Methode angewendet werden soll. Denn daß die Induktion für sich allein nicht zum Ziele führt, darüber kann doch wohl kein Zweifel bestehen.[1])

Abgesehen aber von der Unmöglichkeit, bei einem späteren Anfange des Lateinischen das auch heute noch dem Gymnasium gesteckte Ziel zu erreichen, sprechen auch innere Gründe dagegen, der modernen Sprache zeitlich den Vorrang zu lassen. Weshalb, fragen Ostendorf und Völcker verwundert, müsse denn der Knabe denselben Gang gehen, den die Menschheit genommen habe. Um mit sich in Übereinstimmung zu bleiben, müßte man nach diesem Grundsatze das Griechische dem Lateinischen und eine semitische Sprache dem Griechischen vorausgehen lassen. Was das Griechische betrifft, so antworten wir, daß es wünschenswert wäre, ihm den Vorrang zu lassen, daß uns aber die große Mannigfaltigkeit der griechischen Formenlehre, zumal des homerischen Dialekts, davon abschreckt, während wir von der lateinischen

[1]) Ich verweise auf Lattmanns spätere Überarbeitung eines früheren Programms über die Kombination der methodischen Prinzipien beim Elementarunterrichte im Lateinischen.

Formenlehre nicht fürchten, daß sie bei behutsamer Behandlung dem Knaben zu viel zumute. Überdies ist es weder nötig noch möglich, daß der werdende Mensch den ganzen Entwicklungsgang der Menschheit von neuem durchmachte. Soll aber seine Bildung tiefere Wurzeln treiben, so ist es allerdings wichtig, daß frühzeitig, ehe noch ein zweites Modernes sich an seine moderne Seele drängt, die Keime einer fremden Kultur in ihm gepflanzt werden. So setzen wir der modernen Ältlichkeit mit dem Lateinischen den Typus einer jugendlichen Geistesform gegenüber, den wir allerdings viel reiner im Homer entwickelt sehen. Es ist also nicht wahr, daß, wer das Lateinische vor dem Französischen behandelt sehen will, damit gegen den pädagogischen Grundsatz verstößt, daß das Näherliegende vor dem Fremden behandelt werden müsse. Je flacher der Sinn ist, um so leichter findet er sich ohne Stutzen und Staunen in dem Modernen zurecht, und je tiefer er ist, um so größer ist sein dunkles Verlangen, in der Ferne ein Korrektiv und eine Ergänzung des Gegenwärtigen zu suchen. Oder glaubt man etwa, daß das Interesse des Knaben an Märchen, alten Sagen und Erzählungen aus fernen, fremden Ländern allein ein ästhetisches sei? Und glaubt man andrerseits, daß es vorwiegend ein religiöses Interesse war, wenn von so manchem, der später der Menschheit ein Fackelträger geworden ist, erzählt wird, daß die Bibel und namentlich das alte Testament das Lieblingsbuch seiner Jugend gewesen sei? Ein so beständig immer wieder hervorbrechender Instinkt darf von einer psychologischen Pädagogik nicht unbeachtet gelassen werden. Mit einer viel zwingenderen Kraft aber als das in einer Sprache Erzählte zieht die Sprache selbst in den Anschauungskreis eines fremden Volkes. Zusammen mit andern Neigungen vererbt sich allerdings heute auch die Anlage zur modernen Empfindungs- und Betrachtungsweise; aber die Natur in uns ist doch nicht auszurotten und in gewissem Sinne wird jeder nicht als ein Kind seiner Zeit, sondern vielmehr als ein Kind einer jugendlicheren, weit zurückliegenden Periode der Menschheit geboren. Unsere hochgesteigerte, aber künstliche und mit konventionellen Elementen reich gemischte Kultur, die verwickelten, von der Natur weit abliegenden und allmählich durch zahllose Ursachen, von denen viele nur zufällige sind, so gebildeten Zustände unseres privaten und öffentlichen Lebens berühren das Kind zunächst durchaus nicht wie etwas Verwandtes, und je gründlicher seine Natur ist,

um so verlegener wird es lange diesen verschlungenen Fäden gegenüberstehen.[1])

Dabei leistet das Lateinische einen doppelten Dienst: wie die Formenlehre nichts Wesentliches verdunkelt zeigt und den Lernenden so anleitet, die im Vergleich dazu verkümmerten und weniger deutlichen Formen der modernen Sprachen mit besserem Verständnis hinzunehmen, so steht auch die ganze Art der Gedankenausprägung im Lateinischen in einem bemerkenswerten Gegensatze zu den modernen Mitteilungsformen. Selbst vornehme Gedanken klingen naiv, wenn sie der alten Sprache gemäß ausgedrückt werden, wogegen die modernen Sprachen, selbst wenn sie sich zu den Kindern herablassen, die größte Mühe haben ihre Ältlichkeit zu verbergen. Und woher dieser Unterschied? Das Lateinische scheut sich nicht das Naheliegende und zuerst sich Darbietende in den Vordergrund zu stellen und gewissenhaft alle wesentlichen Zwischenglieder einzufügen. Dazu kommt, daß alle Begriffssphären scharf umgrenzt und von einer ehrlichen Deutlichkeit sind. So ungefähr zu denken ist auch heute der Natur des Kindes durchaus gemäß, und ganz im Gegensatze zu dem Verfasser meine ich, daß der Knabe sich gleich auf den ersten Seiten seines lateinischen Lesebuches wie in einer geistigen Heimat fühlen muß, während ihn jene französischen Lesebücher mit ihren modernen Anekdoten in eine fremdartige und zunächst eigentümlich verwirrende Welt hinüberzuführen scheinen. Nun ist es aber klar, daß eine verjüngende Kraft in die höher strebende Seele gepflanzt werden muß, ehe in angestrengtem Verkehr mit einer zweiten modernen Gedankenform jene Jugendlichkeit des Sinnes eine neue Schwächung erfahren hat. Der Verfasser bezeichnet es selbst als die Hauptschwierigkeit der lateinischen Schreib- und Sprechübungen, daß das Moderne umgedacht werden müsse. Worin besteht aber dieses Umdenken? Es ist ein Zurückführen auf das Einfache, Naheliegende, sich dem natürlichen Sinne zuerst Darbietende. Hinter der üppig wuchernden und die gemeine Feder

[1]) Es ist vielleicht nicht überflüssig, zu bemerken, daß dieser Aufsatz nur die innere Berechtigung des gemachten Vorschlages, den Anfang des Lateinischen hinauszuschieben, zu prüfen übernimmt. Ob aus äußeren Rücksichten, d. h. um für Schulen verschiedener Art einen gemeinsamen Unterbau zu gewinnen, in diesem Falle von dem an sich Richtigen abgewichen werden dürfe oder müsse, das ist eine ganz andere Frage.

fortwährend zum Phrasenhaften verführenden Bildlichkeit des modernen Ausdruckes muß der einfache Kern gesucht und nicht selten freilich auch auf die feine und berechtigte Nuance des modernen Gedankens verzichtet werden. Kann man aber eine bessere Übung für die Jugend ersinnen? Und dieses Latein möchte man abschaffen! Im Gegenteil, erfinden müßte man für die höher und tiefer Strebenden etwas dem Lateinischen Ähnliches, wenn man es nicht hätte! Und zwar muß der fremdsprachliche Unterricht damit begonnen werden, ehe sich die verwandte Seele des Knaben der antiken Jugendlichkeit geschlossen hat. Weit schwerer würde es nachher halten, sie wieder zu öffnen, wenn man erst warten wollte, bis der ausschließliche Verkehr mit dem Modernen sie altklug gemacht hat. Denn mag auch heute das Herz lange jugendlich bleiben, das Denken wird sehr schnell durch unsere ältlichen Sprachen seiner sinnlichen Frische und natürlichen Einfachheit beraubt. Allerdings macht jeder einzelne den Entwickelungsgang der Menschheit von neuem durch; aber schnell wird er durch zahllose und ununterbrochen wirkende Kräfte auf die Höhe seines Jahrhunderts gehoben. Die Hauptaufgabe eines Unterrichts nun, dem es nicht genügt, nur für einen praktischen Beruf, im weitesten Sinne des Wortes, äußerlich brauchbar zu machen, muß es sein, diesem hastigen Reifen zum Modernen entgegenzuarbeiten und frühzeitig, damit die künftige Reife auf einer breiten und sichern Grundlage ruhe, Elemente in den Jugendunterricht zu bringen, welche imstande sind, gewissen der Entwickelung durchaus würdigen, aber heute unter dem Anhauche des Jahrhunderts schnell verdorrenden Kräften des jugendlichen Geistes eine passende Übung zu bieten. Was man aber auch zu Gunsten der Übersetzungen sagen möge, die überwiegende Mehrzahl der für diesen langsameren und die Einseitigkeit der gegenwärtigen Zeit passend ergänzenden Bildungsgang Bestimmten kann eine tiefer gehende Wirkung nur im Verkehr mit der fernen, fremden Sprache selbst gewinnen. Diese aber entfaltet ihre eigentümliche, die Jugendlichkeit der Seele nährende Kraft schon an dem einfachsten Lesestoffe. Umgekehrt läßt sich auch nicht das Harmloseste auf Französisch sagen, ohne daß sich gleich das moderne Grau über den Gedanken breitet. Mit Recht rühmt man dieser Sprache hohe Vorzüge nach, und ihre Syntax namentlich kommt an bildender Kraft der lateinischen fast gleich; aber für den Jugendunterricht ist sie die denkbar ungünstigste. Nichts wird

ihr schwerer als naiv zu sein. Für den Fortgeschrittenen wird ihre Klarheit und Schärfe ein herrliches Bildungsmittel sein; aber für den Sextaner ist sie, auch wenn sie Einfaches behandelt, stets zu keck und altklug. Sie ist der vollkommenste Typus der modernen Sprache; aber eben deshalb, weil sie dem jugendlichen Staunen und der jugendlichen Denk- und Empfindungsweise mit ihrer Art, die Gedanken einzukleiden und zuzuspitzen, so wenig Verwandtes bietet, ist sie gerade für den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts am wenigsten geeignet.

---

4. Die natürliche und die künstliche Sprach-erwerbung.

Zu allen Zeiten ist der schwankende Begriff der Natur Veranlassung zu den seltsamsten Verirrungen gewesen. Bald erscheint sie als etwas Unvollkommenes, zu Überwindendes, zur Kunst zu Steigerndes, bald als die Wahrheit selbst und als die ewige, lautere Quelle aller Offenbarungen. In allen lateinischen Grammatiken steht der Spruch: **Naturam si sequemur ducem, a recta via numquam aberrabimus.** Derselbe Cicero sagt, keine menschliche Kunst könne mit der erfinderischen Kunstfertigkeit (**sollertia** von **ars** und **sollus** = **totus**) der Natur wetteifern. Um das Richtige in zweifelhaften Fällen zu finden, hat man deshalb gelegentlich immer wieder auf die durch Theorieen und Meinungen nicht beeinflußte Stimme der Natur gelauscht.

So ehrfurchtgebietend aber auch die Gesamtthätigkeit der Natur stets allen schien, so fand man doch, daß sie in dem einzelnen Falle nur selten vollkommen war. Indem sich der Nachahmungstrieb nun in den Dienst einer Idee stellte, entstand die Kunst, als deren Aufgabe es Aristoteles geradezu bezeichnet, zu Ende zu führen, was die Natur unvermögend sei zu einem deutlichen Ausdruck zu bringen. Aber indem sie die Bescheidenheit der Natur, wie Hamlet sagt, zu überbieten sucht, artet die Kunst leicht in Künstelei aus. Dann wird man ihrer überdrüssig und flüchtet sich wieder zur Natur, deren Vorbild meistens aber leider bald nach der entgegengesetzten Richtung abirren läßt.

Auch heute sieht man wieder auf vielen Gebieten gegen die Gesetze und Gewohnheiten ankämpfen, an welche die Praxis wie die Theorie so lange gebunden hatten. Die Regellosigkeit scheint wieder einmal zur Regel werden und als höhere Schönheit gelten zu sollen. Auf

dem Gebiete der Litteratur, der eigentlichen Kunst, der Musik scheint alles heute erlaubt. Wie man früher zu ängstlich und wählerisch war, so greift man heute keck nach allen Mitteln und Objekten der Nachahmung; ja für die gerade, welche früher als unerlaubt galten, zeigt man im ganzen eine liebende Bevorzugung. Wie oft hat sich in dieser Weise die Gegenwart gegen die nächste Vergangenheit aufgelehnt! Im ganzen ist hieser Antagonismus heilsam gewesen. Mag also auch heute mit Recht von vielen Seiten über die Geschmacksverwilderung geklagt werden, so darf man auch dieses nicht übersehen, daß es kein besseres Mittel giebt, sich auf das Wesentliche zu besinnen, als von Zeit zu Zeit das Netz der künstlich gewordenen Gewohnheiten zu durchreißen und zu dem einfachen Natürlichen zurückzukehren.

Auch auf dem Gebiete der Pädagogik macht sich die realistische, um nicht zu sagen naturalistische, Tendenz unseres Jahrhunderts geltend. Charakteristisch für unsere Zeit ist es, daß diese Rückkehr zur Natur nicht mit naiver Sorglosigkeit und Freiheit verfährt, sondern ihre Tendenz gleich wieder in eine Theorie umsetzt, welche bisweilen künstlicher und tyrannischer ist als die idealistischen Theorieen der vorhergehenden Zeit. So hat man, à force de réfléchir, gefunden, daß der fremdsprachliche Unterricht sich weit von dem Natürlichen und Vernünftigen entfernt habe. Leider aber ist die Natur anch als Lehrerin und Erzieherin troß ihrer scheinbaren Einfachheit und Verständlichkeit ein gefährliches Vorbild. Wir ahnen meist nicht, auf wie breiter Grundlage selbst ihre einfachsten Erscheinungen ruhen und in welche Tiefen sie ihre Wurzeln schicken. So kann es denn leicht kommen, daß unsere Nachahmung der Natur bei aller äußeren Treue doch für ein thörichtes und unfruchtbares Thun gelten muß, weil sie sich nicht die gleiche Fülle günstiger, weitverzweigter Vorbedingungen, von denen alles Gelingen abhängt, künstlich schaffen kann.

Nur durch Sprechenhören und durch eigene Versuche im Sprechen lernt das Kind seine Muttersprache. Der Erfolg ist ein durchschlagender und stellt alle späteren Bemühungen der Schule, Vertrautheit mit fremden Sprachen erwerben zu lassen, vollständig in Schatten. Sicherlich verlohnt es sich, dem Geheimnis dieser natürlichen Spracherwerbung nachzuspüren und, so weit irgend möglich, für den fremdsprachlichen Unterricht daraus Nutzen zu ziehen. Im Gegensatz zur bisher geübten Schulmethode fällt vor allem daran auf, daß die Sprache direkt er-

worben wird, ohne alle grammatische Belehrung, ohne Hinweisungen auf Regeln, ohne Übungen, welche auf bestimmte, in Regeln gebrachte Eigentümlichkeiten der Sprache zielen. So groß ist die Macht des Beispiels, so groß die Macht der instinktiven Nachahmung, der allmählich sich befestigenden Gewohnheit. Formulierte grammatische Gesetze hingegen, später zum besseren Verständnis dazwischengefügt, scheinen vielmehr zu verwirren und im Gebrauche der instinktiv gewußten Sprache unsicher zu machen. So lernt das Kind die schwierigen deutschen Deklinationen und Konjugationen, die für den Ausländer auf dem Wege des grammatischen Lernens schier unüberwindlich schwer sind, mit der Zeit sicher gebrauchen, falls es nämlich in gebildeter, richtig sprechender Umgebung groß wird; so lernt es die Präpositionen sicher handhaben, ohne daß es gelernt hat, welche davon den einen und den andern Kasus nach sich haben und in welchem Falle sie so oder anders gebraucht werden. Und so steht es mit allen Teilen der Sprache: was auf dem Wege der bewußten Aneignung, mit Hilfe von Regeln nur mit Mühe zu einem nie ganz sicheren Besitze gebracht wird, das lehrt uns die Natur, ohne daß wir der Arbeit des Lernens inne werden, mit nachtwandlerischer Sicherheit gebrauchen.

Gleichwohl ist jene natürliche Erwerbung der Muttersprache keineswegs eine mühelose, wenn sich auch diese Mühe wesentlich von der Mühe des schulmäßigen Erlernens unterscheidet. Die Natur besiegt allerdings schließlich alle Hindernisse und weiß ihre Zwecke durchzusetzen; aber ihre Teleologie ist von der menschlichen Zweckthätigkeit durch einen weiten Zwischenraum getrennt. Das Aristotelische Wort, die Natur thue nichts umsonst, wird nicht bloß vom Materialismus heute angefeindet, sondern auch von der teleologisch gestimmten Weltauffassung. Ihr Verfahren ist nie und nirgends ein ökonomisches, und ihr Beispiel wird nur der nachahmen können und dürfen, welcher, wie sie, eine unerschöpfliche Fülle von Mitteln und auch Zeit im Übermaß zu seiner Verfügung hat. Abgekürzte Verfahren liegen gar nicht in ihrer Art. Aus unscheinbaren Anfängen, in welchen von dem geklärten Schlußresultat sehr lange Zeit nicht mehr erkennbar ist als in dem Marmorblock anfangs von der Gestalt, welche herausgearbeitet werden soll, gelangt sie durch langgestreckte, zahllose, unmerkliche Zwischenzustände zu reifen und vollendeten Formen. Charakteristisch ist dabei, daß, wie Aristoteles sich ausdrückt, das Ganze in ihren

Schöpfungen vor den Teilen ist: nicht durch Zusammenfügungen schafft sie Ganze, sondern aus dem Ganzen arbeitet sie das im ersten Entwurfe kaum durch leise Linien Angedeutete zur klaren Selbständigkeit heraus. Lautlos und ohne durch glänzende Erfolge während ihrer langsamen Werdezustände an ihre stille Arbeit zu erinnern, gelangt sie zu überraschenden Resultaten, darin ganz unähnlich dem Menschen, welcher ruckweise verfährt und im einzelnen stets Fortschritte aufzuweisen hat, dem es aber nur selten gelingt, etwas Reifes, durchaus Fertiges, über seinen Entwickelungszustand nicht mehr Hinausstrebendes zustande zu bringen.

Diesem allgemeinen Gesetze des natürlichen Werdens gemäß wird auch die Sprache auf natürlichem Wege erworben. Wann das Kind zum ersten Male gesprochen habe, ist schwer zu sagen, und ist man auch, von Zeit zu Zeit zurückblickend und mit einem der Erinnerung klar gegenwärtigen früheren Zustande Vergleiche anstellend, meist über die Weite des inzwischen zurückgelegten Weges überrascht, so sind doch die einzelnen Entwickelungsmomente bis zur Ununterscheidbarkeit einander nahe gerückt. Bei dem fremdsprachlichen Schulunterrichte hingegen sieht man, zumal im Anfange, von Woche zu Woche, ja von Tag zu Tag, das Wissen deutlich wachsen und sich klären. Höchst wunderbar aber erscheint es uns bei einigem Besinnen, daß das Gesamtresultat dieses sichtbaren Wachsens im Vergleich zu dem Erfolge jenes unmerklichen natürlichen Zunehmens fast stets ein so wenig befriedigendes ist.

Sehr bemerkenswert ist auch folgender Punkt. Gleich die ersten lautlichen Äußerungen des Kindes, so weit sie auch von der logischen und, so zu sagen, künstlerischen Ausprägung entfernt sind, können doch als vollständige und, bei einiger Aufmerksamkeit und Gewöhnung, durchaus verständliche Willensäußerungen gelten. Nicht wird da Teil an Teil gefügt, um schließlich im günstigen Falle ein Ganzes zu bilden, oder um im ungünstigen Falle auf dem Wege zum Ganzen stehen zu bleiben, sondern unter allen Umständen wird der Hauptpunkt, das Wesentliche, ergriffen, und an Gestaltung wird nur so viel geboten, als der augenblicklich erreichte Entwickelungszustand eben zu bieten gestattet. Dieses Wesentliche auszudrücken, müssen anfänglich sogar unartikulierte Laute und körperliche Bewegungen genügen. Durch gewiß zahllose Mittelstufen, deren Übergänge sich auch dem

Auge des schärfsten Beobachters entziehen, verwandeln sich die unartikulierten Laute in Wörter, aus welchen dann, wiederum durch zahllose unmerkliche Mittelstufen, zusammenhängende Worte werden. Von einer Gliederung und von richtigen Verhältnissen ist lange auch nicht das Leiseste zu verspüren. Das anfängliche Sprechen des Kindes gleicht ganz seinem anfänglichen Gehen: es ist von ergötzlicher Unbeholfenheit und hat sich, wie dieses, durch zahllose, immer mehr diesem Ziele sich nähernde Übungen vorbereitet. Nur langsam gewinnt das Sprechen die lautliche Bestimmtheit der reifen Aussprache, nur langsam lernt der bis zum Sprechen entwickelte Gedanke sich mit einer leidlichen Sicherheit bewegen. Aber die Wirkung ist eine so tief gehende, wie sie sich beim späteren Unterrichte durch keinerlei methodische Veranstaltungen wiedererzielen läßt, und die bei der ersten Entfaltung des Innern, welche sich äußerlich in der zunehmenden Leichtigkeit des Sprechens darstellt, gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten sind so sicher erworben, daß auf ihrer unerschütterlichen Grundlage nachher das ganze Gebäude der Bildung in die Höhe steigen kann. Auch gehört nichts Späteres auch nur von fern in dem Grade uns selbst an als die auf natürlichem Wege erworbene Muttersprache, von welcher Besitz ergreifend, wir zugleich alles, was unsere Welt ausmacht, ergriffen und uns aus tierischer Dumpfheit und Unbestimmtheit zur menschlichen Eigenart und zum individuellen Bewußtsein entwickelt haben. Nur von sich selbst abfallend und die Wurzeln seines inneren Lebens durchschneidend, könnte man diese Anfänge vergessen, die allem später Hinzukommenden Form zugleich und Farbe geben sollen.

Doch nach welcher Methode läßt uns die Natur in der frühesten Kindheit, wo von schulmäßiger Unterweisung und zielbewußter Selbstbildung nicht die Rede sein kann, die Muttersprache erwerben? Wunderbar! Höchst wunderbar! Wer's nur verstände! Das Ziel wird der Hauptsache nach immer erreicht, der Erfolg ist ein so erfreulicher, wie nie auch bei einem mit höchster Umsicht geleiteten Unterrichte, und dennoch trägt diese ganze natürliche Spracherwerbung den Charakter des Unmethodischen, und will man denn doch darin Methode erkennen, so wird man wenigstens gestehen müssen, daß die Methode von der bei allem menschlichen Thun geübten nicht bloß in Nebenpunkten, sondern in ihrem innersten Wesen abweicht.

Denn welches sind für uns die Kennzeichen einer methodischen Behandlung? Wo nichts dem Zufall überlassen bleibt, wo alle zufälligen Einwirkungen entweder ausgeschlossen oder einem Plane dienstbar gemacht werden, wo erreichte Wirkungen nicht fallen gelassen, sondern zur Weiterführung festgehalten werden, wo für das Neue Anknüpfungen und Vermittlungen gesucht und die zerstreuten Fäden sorgfältig gesammelt werden, nur da reden wir von Methode. Unmethodisch aber nennen wir das Verfahren, wenn hinter der vielfältigen Bewegung kein Zweck erkennbar ist, wenn die besinnungslose Laune das Geringfügige oft bietet oder lange dabei festhält, das Wichtige hingegen übergeht oder nur leise streift, wenn zwischen dem Zurückliegenden und dem Kommenden keine Brücke geschlagen und die Fülle der Einzelwirkungen nicht zu einer Gesamtwirkung zusammengefaßt wird.

Sicherlich ist, an diesem Maßstab gemessen, die natürliche Spracherwerbung keine methodische. Nicht mit Rücksicht auf die einstige Kenntnis der Sprache werden dem Ohre und Geiste des Kindes angemessene, vom Leichten zum Schweren fortschreitende, sich gegenseitig stützende und klärende Einwirkungen geboten, sondern die zufälligen Gelegenheiten des Lebens lassen alles Mögliche in buntem Wechsel an sein Ohr gelangen. Die Wirkung muß zunächst eine betäubende sein. Wann in dieses Chaos der erste leise Lichtstrahl fällt, entzieht sich selbst der aufmerksamsten Beobachtung. Als das große, unfaßbare Wunder dabei erscheint, wenn man dem Vorgange tiefer nachdenkt, der Anfang, wo aus einem nichtverstehenden Wesen ein verstehendes wird. Auch hier muß es vornehmlich le premier pas sein, qui coûte. Nachher hilft das Erworbene, so geringfügig es im Anfange auch sein mag, das Hinzukommende erklären, und die kleinsten Ähnlichkeiten genügen, um das Dunkel des Herantretenden mehr und mehr zu erhellen. Wenn der Geist durch die Fülle des ihm vorläufig noch nicht Faßbaren, das sich ihm täglich, ja stündlich darbietet, nicht erdrückt wird, so erklärt sich das daraus, daß er sich ebenso ablehnend verhält gegen das Fremde, wie er sich allem, was an ihm schon Bekanntes anklingt, freudig zuneigt.

Von dem Notwendigen bewegt sich alle Entwickelung, im Leben der Völker wie der einzelnen, dem Nützlichen und dann dem Schönen zu, so jedoch, daß auf der Anfangsstufe schon gelegentlich, wenn auch

mit kindlicher Ungeschicklichkeit, nach dem Höheren gegriffen wird. Diesen Weg nimmt auch die Sprachentwickelung und damit die gesamte Geistesentwickelung des Kindes: seine Hilflosigkeit und Bedürftigkeit ist ihm zunächst inspirierender Genius, wozu sich aber früh als Anreizung zum sprachlichen Erfassen und geistigem Erkennen die Freude am Schönen und eine reine, dem Bedürfnisse nicht direkt dienende Wißbegierde gesellt. Für die nächsten Bedürfnisse, für die Hauptformen seines Begehrens, welche sein Inneres im Anfang natürlich fast ausschließlich beherrschen, sucht es zunächst nach einem Ausdruck. Sodann strebt es seinen nächsten Umkreis durch Namengebungen sich zu eigen zu machen. Freilich dieser echt menschliche, sprachschaffende Trieb schwindet bald hin in der eifrigen Arbeit des verhältnismäßig mühelosen Aufnehmens. Wäre es möglich, eine Schar Kinder heute sich ganz zu überlassen und die Sprache des umgebenden Landes von ihnen abzuschließen, so würden sie sich selbst eine gemeinsame Sprache schaffen. So aber, vor die Möglichkeit gestellt, durch Laute, welche sie mit mühevoller Anstrengung selbst schaffen müßten, ihr Inneres nach außen zu werfen und dabei doch stets Gefahr zu laufen mit diesen selbstgeschaffenen Lauten nicht verstanden zu werden, oder die Sprache ihrer Umgebung nachzuahmen, wählen sie das Letztere als das Leichtere und dabei sicherer zum Ziele Führende. Nur hin und wieder also sieht man heute von der sprachschaffenden Thätigkeit, welche zur Ausrüstung der menschlichen Natur gehört, etwas aus den Reden des Kindes hervorblitzen: im allgemeinen verhält es sich nachahmend und schafft sich nicht die Sprache, sondern übernimmt sie von andern und lernt sie.

Der Gang dieser natürlichen Spracherwerbung ist, vom Standpunkte der Grammatik aus betrachtet, so wenig methodisch als möglich. Was im System der Sprache zusammenhängt, wird auseinandergerissen, und, was innerlich gar nicht zusammenhängt, wird oft zur gleichen Zeit gelernt. Entscheidend für die Reihenfolge ist ja nicht die Rücksicht auf die Sprache, sondern zur einen Hälfte das psychologische, zur anderen das praktische Bedürfnis, welche aus der Fülle zufälliger Einwirkungen das Passende auszuwählen treiben. Das Deklinieren und Konjugieren, der richtige Gebrauch der Präpositionen und Pronomina, logischer Zusammenhang, lichtvolle Unterordnungen und Überordnungen und vieles andere, was der schulmäßigen Beschäftigung

mit der Sprache als Hauptsache gilt, ist hier Nebensache. Was es fühlt, was es denkt, will das Kind ganz ausdrücken, und um sich von diesem Drucke zu erlösen, wartet es nicht, bis es für einen sprachlich korrekten Ausdruck reif geworden ist. Kein Wunder daher, daß es die Sprache unaufhörlich mißhandelnd sprechen lernt, so etwa wie es meist nur unaufhörlich fallend gehen lernt. Einzelne Wörter erfaßt es nur im Zusammenhange eines Wunsches, eines Gedankens, und nur in solchem Zusammenhange bringt es das Aufgenommene wieder zum Vorschein.

Unmethodisch nennen wir ferner alles Treiben, welches, die Anfänge und vorbereitenden Übungen überspringend, sich mit unzureichender Kraft gleich an das Höhere wagt. Mit solcher Hast giebt sich die Jugend allem hin, wofür ihr Interesse erwacht ist: dem Zeichnen, der Malerei, der Musik. Damit sie hübsch vorsichtig, d. h. methodisch, die Gedankenbahn hinschleiche, sich durch beharrliche Übungen für das Schwierigere vorbereite, stufenweise fortschreite und nicht alles zu gleicher Zeit treibe, dazu bedarf es des fremden Einspruches und einer zugleich zügelnden und belehrenden Anleitung. Genau in der geschilderten Weise unmethodisch ist die natürliche Spracherwerbung. Was der methodische Unterricht vorsichtig trennt und mit Rücksicht auf die Grade der Schwierigkeit in wohlüberlegter Ordnung einübt, das wird bei der natürlichen Spracherwerbung alles zu gleicher Zeit dem Bedürfnisse gemäß in buntem Durcheinander ergriffen und d'une manière telle quelle angewendet. Und welchen Charakter trägt diese werdende Sprache des instinktiv Lernenden? Alles in ihr ist in Gährung. Bisweilen zeigt sie sinnvolle Verkehrtheiten, welche dem Erwachsenen zu denken geben; aber überwiegend sind die Ungeschicklichkeiten, die groben Fehler, die schauderhaften Analogiebildungen, zumal wenn eine so schwere Sprache zu lernen ist wie die deutsche. Aber trotz aller Mängel, die ihr anhaften, gelingt es ihr fast stets, verstanden zu werden. Ja im Grunde erreicht sie dieses Hauptziel alles Sprechens besser als die spätere fehlerfreie und feiner ausgearbeitete Sprache.

Kein Lernen nun aber ist möglich ohne Vorbilder und Übungen. Wie verfährt in dieser Hinsicht die Natur, wenn sie sich ganz selbst überlassen bleibt? Die ganze natürliche Spracherwerbung beruht auf Hören und Nachahmen, und zwar ist diese Nachahmung im Anfange wenigstens eine völlig instinktive. Man hat wohl über die Exercitien und Extemporalien der Schule gespottet: durch Fehlgreifen, sagt man,

wollten sie das Richtige erfassen lehren. Genau dieser Spott trifft vielmehr die natürliche Spracherlernung. Nicht auf sicherem Erfassen beruht sie, sondern auf tastendem Versuchen, und ein zufrieden stellender Erfolg scheint deshalb nach dieser unmethodischen Methode für gewöhnlich nur in den Jahren der Kindheit möglich, wo die Einheit der Geisteskraft noch nicht gespalten, wo die instinktive Nachahmung noch nicht durch die herrschend gewordene Gewohnheit des bewußten und planmäßigen Erfassens entkräftet worden ist. Dazu bedarf es zum Gelingen des natürlichen Verfahrens noch einer andern Bedingung. Brachet sagt in seiner historischen Grammatik, indem er die langsam, durch einen inneren Werdeprozeß umgebildeten Wörter d'origine populaire, welche in den Augen des Linguisten die edleren sind, den plötzlich herübergenommenen und nur äußerlich in der Endung der französischen Sprache angeähnelten Wörtern d'origine savante gegenüberstellt, die Natur habe die Zeit zur Verfügung und halte deshalb Haus mit ihrer Kraftentfaltung (elle dispose du temps et économise l'effort). Nicht bloß die Sprache selbst entwickelt sich nach diesem allgemeinen Naturgesetze, sondern auch die Sprechfähigkeit des Einzelnen. Verglichen mit der angestrengten Thätigkeit des schulmäßigen Lernens scheint das Kind spielend seine Muttersprache zu erwerben; aber andrerseits wird ihm nicht stundenweis, wie in der Schule, die Lernzeit zugemessen, sondern in ununterbrochenem Strome schlagen die Laute der Muttersprache an sein Ohr, und Schweigen läuft seiner Natur so sehr zuwider, daß man wohl sagen darf, all sein Thun sei von symbolischen Lauten begleitet.

In einer andern Hinsicht unterscheidet sich freilich auch die natürliche Spracherwerbung wesentlich von allem andern auf rein natürlichem Wege Entstehenden. Unvollkommene Vorstufen sehen wir ja überall in der Natur überwinden, ehe zum Schluß die fertige Reife erscheint; aber jeder einzelne Zustand zeigt doch eine ungetrübte Gesetzmäßigkeit, und als unvollkommen kann er nur bezeichnet werden, weil noch nicht alles entfaltet ist, nicht aber, weil er Übereilungen und Fehlgriffe zu verbessern und positiv Unvollkommenes auszumerzen hätte. Nicht so die Sprache des Kindes: hier entfaltet sich nicht mit unverbrüchlicher, langsam fortschreitender Sicherheit ein einfacher Keim, sondern das Fehlgreifen ist fast die Regel, und stets aus trüben Gährungen entwickelt sich die Klarheit. Folgendes ist offenbar der

Grund, daß die Natur im Gegensatz zu ihrem sonst so reinlichen und sicheren Verfahren hier unsicher tasten und gelegentlich nach allem möglichen Verkehrten greifen läßt: weder ist die heutige Sprache ein reines Naturprodukt, noch kann eine fertige, durch vielfältige Arbeit gestaltete Sprache überhaupt heute noch auf rein natürlichem Wege, selbst nicht in den ersten Lebensjahren, erworben werden.

Keine Sprache ist frei von allen konventionellen Zuthaten. Nur aber das streng Gesetzmäßige, aus innerer Notwendigkeit heraus Entstandene könnte auf natürlichem Wege instinktiv mit derselben sicheren Gesetzmäßigkeit nacherschaffen werden. Andrerseits bedenke man, mit welcher unnatürlichen Hast, trotz aller scheinbaren Langsamkeit im Vergleich zu der windesmäßigen Eile des schulmäßigen Lernens, das Kind seine Muttersprache erwerben muß. Nicht einmal die Frösche, behaupte ich, lernen heute **ipsa solaque duce natura** das Quaken, noch die Hunde das Bellen, noch die Vögel das Singen, sondern sie alle übernehmen von ihren Vätern durch Erbschaft und Nachahmung Fähigkeiten, welche sie, auf ihre innere Gestaltungskraft allein angewiesen, in der Spanne ihres kurzen Lebens so hoch nicht würden haben steigern können. Um wie viel verwickelter aber als alle tierischen Fertigkeiten ist die menschliche Sprache! Keine individuelle Befähigung von hinlänglicher Stärke ist heute denkbar, welche etwas so Feines und Reiches aus eigener Kraft schnell während der Dauer eines Lebens erstehen lassen könnte. Und das gilt nicht etwa von unserem Jahrhundert bloß, das es besonders herrlich weit gebracht zu haben glaubt, sondern von der gesamten Zeit, soweit zurück irgendein Strahl der Geschichte noch fällt. Sobald die Sprache dieses Namens würdig zu werden anfing, mußte sie von den nachkommenden Geschlechtern herübergenommen werden, und der natürliche Trieb, sich eine Sprache zu erwerben, wurde durch diese ihm auferlegte Notwendigkeit, etwas von andern Erfundenes und schon Gestaltetes zu bewältigen und sich zu eigen zu machen, teils abgestumpft, teils aus seiner ursprünglichen Richtung gedrängt.

Auch die naivste Sprache muß als der Reinertrag einer langen, bis zum Urmenschen zurückreichenden Entwickelungsperiode betrachtet werden. Nicht einzelne Menschen, sondern ganze Geschlechterreihen haben sie zu diesem handlichen Bewältigungsmittel gemacht, welches durch Zusammenziehung Übersicht schafft und dem Geiste inmitten des Vielen eine

freie Bewegung ermöglicht. „Was sind alle Logarithmentafeln“, ruft Lazarus aus, „alle Methoden der Zusammenziehung des Denkprozesses, alle Kunstgriffe, was alle Apparate und Vorkehrungen zur Schärfung der Sinne gegen die Sprache.“ Muß man nun auch wohl zugeben, daß sich allmählich durch Vererbung auch die sprachliche Bewältigungskraft der menschlichen Geschlechter steigert, so muß doch jeder Nachgeborene den ganzen inneren Entwickelungsprozeß von den ersten Anfängen an schnell noch einmal durchlaufen. Deshalb wird während der Jahre der natürlichen Spracherwerbung stets ein Mißverhältnis zwischen dem kindlichen Geiste und der Reife und Ältlichkeit der sich ihm als Gestaltungsmittel seines Innern darbietenden Sprache bestehen bleiben. Handelte es sich bei der heutigen Spracherwerbung um ein natürliches Wachsen des Innern, das dem ruhigen und gleichmäßigen Wachsen des Körpers vergleichbar wäre, so würde sich dieser rein natürliche Prozeß mit der unfehlbaren Sicherheit vollziehen, welche alle Akte der Natur kennzeichnet. So aber muß die natürliche Spracherwerbung der ersten Lebensjahre den Charakter des Tumultuarischen annehmen. *Τὰ ὅμοια γιγνώσκεται τοῖς ὁμοίοις.* Diese Vorbedingung fehlt eben hier. Dank der außerordentlichen Kraft, welche die instinktive Nachahmung in diesen Jahren besitzt, kommt das Kind zwar merklich vorwärts auf dieser schwierigen Bahn, aber doch nur stolpernd, hin und her schwankend und unaufhörlich fehlgreifend. Wenn der schließliche Erfolg gleichwohl ein so erfreulicher ist, daß die Didaktik der Schule daneben scheint erröten zu müssen, so erklärt sich das aus mehreren Gründen: erstens erwerben sich die ersten Eindrücke die unerschütterlichste Herrschaft über unsern Geist; sodann ersetzt diese natürliche Spracherwerbung durch die Fülle der unablässigen und sich oft wiederholenden Einwirkungen, was ihr an Methode abgeht; schließlich sorgen stündliche Nötigungen dafür, daß das mit dem Ohre und Geiste Erfaßte nicht als toter Besitz im Innern liegen bleibt.

Aus einem gebieterischen Drange seiner Natur heraus lernt also alles, was geboren wird, die Sprache seiner Umgebung, ohne daß es dazu besonderer Vorkehrungen und eigentlicher Unterweisungen bedarf. Wie steht es nun aber mit der Erwerbung fremder Sprachen? Einfache Menschen ohne Bildung, die sich in fremdem Lande haben niederlassen müssen, suchen sich auch die dortige Sprache durch instinktive Nachahmung anzueignen. Dabei sind sie, ganz wie das Kind beim

Erwerben der Muttersprache, zunächst auf das Notwendige gerichtet und wissen trotz aller Ungeschicklichkeit ihre Gedanken und Empfindungen anderen doch verständlich zu machen. Korrektheit und vernünftige Gestaltung der Rede stellen sich erst später ein, wenn sie sich überhaupt einstellen. Man begegnet Leuten, die, wiewohl im übrigen gescheit und anstellig, doch selbst nach zwanzigjährigem Aufenthalte im fremden Lande durch bloße instinktive Nachahmung nicht dahin gelangt sind, auch nur die allergröbsten Fehler beim Sprechen zu vermeiden; ganz zu schweigen vom Schreiben, was ihnen noch weit weniger gelingen will. Auch ist es nicht bloß das Seltene, sondern sogar das täglich richtig Gehörte, was sie immer wieder falsch machen. Die wenigen Jahre der ersten Kindheit genügten, um die Muttersprache mit dem Innern völlig verschmelzen zu lassen, und den fremden Sprachen gegenüber zeigt sich der menschliche Geist im allgemeinen so spröde. Sollte daraus vielleicht zu schließen sein, daß es überhaupt die Kraft eines bloß normalen Menschen überschreitet, sich auch noch fremde Sprachen aneignen zu wollen?[1]) Oder sollte die natürliche Erwerbung, welche für die Muttersprache nicht bloß ausreichend, sondern die allein gemäße ist, aus irgendwelchen Gründen für die Erwerbung fremder Sprachen zu verwerfen sein?

Wer fern von dem Laute der Muttersprache in fremdem Lande stets von fremden Sprachlauten umschwirrt wird, ist, sollte man denken, jener fremden Sprache gegenüber genau in derselben für das Erwerben vorteilhaften Lage, wie er in seinen Kinderjahren der Muttersprache gegenüber war[2]). Ja jetzt genießt er den Vorteil, daß er von Anfang an mit entwickelter und gestalteter Geisteskraft das Gehörte erfassen kann, während er als Kind mit dem Sprechen zugleich das Denken lernen mußte. Wohl richtig. Aber die Muttersprache in ihm ist kein Wissen, was er sich auf eine Weile ganz aus dem Sinn schlagen könnte, um nunmehr die fremde Sprache zu lernen. Seinem ganzen Erfassen hat sie vielmehr den Stempel aufgedrückt, ihre Formen

[1]) Herder erklärt, daß er „sich lebenslang nicht zutraue mehr als eine Sprache vollkommen fassen zu können“.

[2]) Ich sehe davon ab, daß die Geschicklichkeit für die Aussprache der heimatlichen Laute vererbt wird, so daß, wie J. Grimm in seiner Abhandlung über den Ursprung der Sprache sagt, dem in Deutschland zur Welt gekommenen Franzosenkinde immer noch einige unserer Laute schwer fallen würden.

und Redewendungen haben sich tief in die noch unbeschriebene Tafel seines Geistes eingegraben, und ihre Bezeichnungen sind für ihn auf das engste mit dem Bilde des Bezeichneten stets verwachsen. Ruhen nun auch alle Sprachen auf der gemeinsamen Grundlage menschlicher Vernünftigkeit, so daß, was im Deutschen richtig gedacht ist, es auch im Französischen sein muß, so ist doch jede Sprache überreich an Eigentümlichkeiten. Reichen diese allerdings nur selten bis zum Centrum des Gedankens, so stiften sie doch fortwährend im Geiste des Lernenden Verwirrung, weil dieser unter dem Banne der anders gearteten Eigentümlichkeiten seiner Muttersprache steht. Man hat die Sprache oft mit einem Kleide verglichen. Wie schwer aber ist es, die ersten Falten, in welche das Kleid gelegt war, zu glätten und es an neue Falten zu gewöhnen!

Auch soll man erwägen, daß der Knabe, wenn er an eine fremde Sprache herangeführt wird, sich in einer andern und nicht in jeder Beziehung für die Sprachbewältigung vorteilhafteren Verfassung befindet als das Kind, welches sich seiner Muttersprache bemächtigt. Seine gesamte geistige Thätigkeit ist bewußter geworden, aber von der früheren Leichtigkeit der instinktiven Aneignung hat er sehr viel eingebüßt. Die Folge davon ist, daß er nicht mehr so keck nach dem Ganzen der Sprache greift, sondern es sicherer findet, davon ein Stück nach dem andern zu erwerben.

Jedenfalls ist der Fähigkeit der unbewußten Aneignung in der um sich greifenden Gewohnheit des bewußten, auf bestimmte Einzelziele gerichteten Lernens eine Gegnerin erwachsen. Zwar die tumultuarische Fülle der Wirklichkeit wird auch nachher im ganzen instinktiv bewältigt, und die meisten gehen durch das Leben, ohne aus dem Geschehenen und Gehörten je das Facit zu ziehen, aus unterirdischen Quellen gewissermaßen ihren Geist speisend, durchaus abhängig von der zufälligen Gunst oder Ungunst des an sie Herantretenden und nie darauf aus, ordnend die Eindrücke beherrschen zu lernen und, außerhalb des Kreises ihrer praktischen Thätigkeit, Ziele für ihre menschliche Gesamtentwickelung zu suchen. Anders verfährt auf allen Gebieten die Schule. Sie ist ein Organismus, in welchem jedem Teile bestimmte Aufgaben gestellt sind, und, wie sie selbst mit Bewußtsein und Ordnung verfährt, so will sie auch, daß ihre Zöglinge so verfahren lernen. Die mächtige Bundesgenossenschaft des doch auch zur mensch-

lichen Ausrüstung gehörenden Instinkts verschmäht sie nicht; aber sie kann ihre Methode nicht auf ihn gründen, weil er schwer zu beeinflussen ist und durch Einwirkungen von außen in seinem sicheren Walten häufiger gestört als gefördert wird.

Wo der Instinkt mit ungeschwächter Kraft wirkt und wo man auf einen ununterbrochenen Strom mannigfaltiger Eindrücke rechnen kann, ohne an einen bestimmten Lehrgang gebunden zu sein, ist die natürliche Erwerbungsart vorzuziehen. Ja sie allein ist möglich, so lange das Bewußtsein noch nicht seine Tagesklarheit erlangt hat. Soll aber die Entwickelung bei festgesetzten Stationen vorbeigeführt und mit steter Berücksichtigung sowohl der gewonnenen Teilresultate wie der nächsten Ziele weitergeführt werden, so wird eine künstliche Erwerbung nötig. Dies aber ist der Fall in der Schule. Dazu kommt, daß hier mit der Zeit hausgehalten werden muß, und daß die Aufmerksamkeit des Lernenden für verschiedene Aufgaben in Anspruch genommen wird, deren jede, trotz aller Bemühungen, die Fäden nebeneinander herlaufen zu lassen und gelegentlich zu verknüpfen, doch immer viel eigenartige Schwierigkeiten bieten wird. Es wäre zu verwundern, wenn unter so ganz anders gearteten Verhältnissen jene unbewußte, natürliche Erwerbungsmethode beibehalten werden könnte, welcher allein fast die ersten Lebensjahre ihre mächtige Entwickelung verdanken. Alles, was man von dieser Seite hoffen darf, ist, daß sie an untergeordneter Stelle schätzenswerte Hilfe leisten wird; aber die Führerschaft wird nunmehr die wirkliche Methode übernehmen müssen. Das gilt von den Wissenschaften nicht minder als vom fremdsprachlichen Unterrichte.

Vor allem gilt es hier, den oft gebrauchten und oft gemißbrauchten Gegensatz des Natürlichen und Künstlichen scharf zu erfassen. Das Künstliche ist nicht bloß ein Abfall von der Bescheidenheit der Natur, nicht bloß eine verzerrte Potenzierung der maßvollen Wirklichkeit zum Zwecke starker und blendender Wirkungen, sondern es ist auch das gestaltete und geordnete Natürliche und in vielen Fällen der unentbehrliche Ersatz für das Natürliche. Die Natur verfolgt stets viele Zwecke zu gleicher Zeit. So kommt es, daß sie uns ohne Plan und Ordnung erscheint, wenn wir ihre Thätigkeit an einem bestimmten, einzelnen Ziele messen. Mag sie auch fortfahren, uns eine Quelle der Offenbarung zu sein, denn „opinionum commenta delet dies,

naturae indicia confirmat", für die besonderen Ziele eines so vielseitigen, an Verästelungen so reichen Kulturzustandes, wie der unsrige ist, wird sie uns keine ausreichenden Vorbilder zu bieten vermögen.

Der Lern- wie der Lehrtrieb sind natürlich; aber die Schule, wie sie heute wenigstens ist und sein muß, ist eine künstliche Einrichtung. Wie wenig vielseitig, wie unvollständig würden ihre Anregungen sein, wenn sie ihre Zöglinge bloß nach der Methode, welche die Natur anwendet, belehren wollte. Sicherlich wird der kleinste Kreis fruchtbar, wenn man ihn recht zu nutzen weiß. Auf dem engsten Raum findet sich im Grunde alles Wesentliche, was uns zu wissen frommt, beisammen, und man könnte deshalb erwidern, eines so unersättlichen Zusammenraffens alles Möglichen von allen Seiten und aus allen Zeiten bedürfe es gar nicht, um die werdende Generation zum Verständnis des erreichten Kulturgrades zu bringen und um sie fähig zu machen, auf den mit Erfolg eingeschlagenen Bahnen weiter zu wandeln. Man darf vielleicht finden, daß die Schule heute viel zu sehr in die Breite geht und zahlreiche flache Einwirkungen für ersprießlicher zu halten scheine als tiefgehende Wirkungen in geringerer Anzahl. Anstatt sinnig und verständnisfähig zu machen und damit allem später an den Geist Herantretenden einen fruchtbaren Boden zu bereiten, scheint sie vielmehr trotz alles Geredes von formaler Bildung darauf aus zu sein, ihre Zöglinge zu Wissenden zu machen. Aber die dem Einzelleben in den Jahren seines Werdens durch die Gunst der Natur gebotenen Anregungen zum Lernen und Verstehen würden doch, selbst gründlich verarbeitet und bis zu einer bemerkenswerten Tiefe verfolgt, nicht ausreichen, um das heutige hohe und vielseitige Ziel des Unterrichts zu erreichen. Zwar lassen sich zwischen allem Möglichen Verbindungen herstellen und das Geringfügigste kann durch weites Ausholen und ausgeklügelte Interpretation zum Repräsentanten des Höchsten gemacht werden; geht man aber bei dieser ausnutzenden Verarbeitung über einen gewissen Punkt hinaus, so läuft man Gefahr, durch eine zu starke Belastung gerade das, was man doch erklären will, unverständlich zu machen. Jedenfalls soll auch ein Unterricht, welcher vorsichtig und geschickt alle Anknüpfungspunkte im inneren und äußeren Leben der Lernenden verwertet, auf allen Gebieten Geordnetes, Vollständiges, aus der Vereinzelung zum Ganzen Strebendes bieten.

Die natürliche Spracherwerbung ist demnach mit der Vorstellung eines Lehrplanes nicht zu vereinigen. Soll eine Sprache lange Jahre hindurch in verschiedenen Klassen, überdies von verschiedenen Lehrern unterrichtet werden, und zwar so, daß die scharf abgegrenzten Stunden möglichst jede einzelne einen dauernden Ertrag hinterlassen, mit welchem in den nachfolgenden Stunden gerechnet werden darf, so muß das Ganze der Sprache geteilt werden. Da der fremdsprachliche Unterricht ferner nicht die unbeschränkte Zeit zur Verfügung hat, muß ihn Ordnung Zeit gewinnen lehren. Durch passende Zusammenstellungen soll er schärfere Beleuchtungen schaffen, welche ein schnelleres Lernen möglich machen. Das tastende Versuchen der natürlichen Spracherwerbung, bei welchem das Fehlgreifen lange die Regel ist, kann er sich nicht gestatten, weil es in kurzer Zeit nicht zum Ziele führt und überdies mit dem zielbewußten Gange der Schule nicht in Einklang zu bringen ist. Die Divination, welche ein unbewußt vor sich gehender induktorischer Prozeß ist, muß uns als etwas Heiliges gelten. Ja man kann sagen, daß das Beste und Geheimste, was wir in den Jahren der Reife wissen, auf diesem Wege gewonnen ist und daß keine direkt übernommene und regelrecht erworbene Schulweisheit zu solchen Tiefen und Höhen der Erkenntnis führt, wie jene Divination, die auch die Seele der natürlichen Spracherwerbung ist. Aber für den sprachlichen Unterricht in der Schule kann sie nicht als leitendes Prinzip verwertet werden, weil ihre geheimnisvoll freie Natur sich nicht willig genug den Absichten des Lehrenden ergiebt. An den Schulwagen muß ein Roß gespannt werden, welches sich lenken läßt und ruhigen und gleichmäßigen Schrittes seine Bahn durchwandelt.

Ohne Zweifel wurzeln unsere Meinungen oft in Elementen der Erkenntnis, welche in uns ohne eigentliche Reflexion, ohne klare verstandesmäßige Thätigkeit entstanden sind. Aber es heißt übereilt urteilen, wenn man daraus schließt, daß alles menschliche Lernen auf dem Wege des unbewußten Aufnehmens, des instinktiven Nachahmens erworben werden müsse, und daß die entgegengesetzte Methode, welche mit Bewußtsein erfassen lehrt, d. h. die eigentliche, überall herrschende Schulmethode, eine psychologisch verkehrte ist.

So gewiß es ist, daß ohne unbewußte Aneignungen der Mensch nicht zum Menschen geworden wäre, so gewiß ist es andrerseits auch, daß, an einem bestimmten Punkte seiner Entwickelung angelangt, er

in sich das Verlangen fühlt, mit bewußter Klarheit die Dinge zu erfassen und den chaotischen, ihm er weiß selbst nicht wie entstandenen Reichtum seines Innern zu durchleuchten und zu ordnen. Eine Unterrichtsmethode, welche diesem Ziele zustrebt, darf also nicht als eine psychologisch verkehrte verschrieen werden. Im Gegenteil, dieser Trieb zu ordnen, die Fülle des Einzelnen unter Gesichtspunkte zu bringen, aus dem Vielen das Gemeinsame, die Regel zu erschließen, ist der echt menschliche, und wenn dieser methodisch rationalistischen Erkenntnisweise auch ihre Grenzen gesetzt sind, so daß es geraten ist, sich gelegentlich nach Ergänzungen und Unterstützungen umzusehen, so kann doch die Schule auf die bewußte Klarheit des Erkennens weder beim fremdsprachlichen Unterrichte, noch bei irgendwelchem anderen Unterrichte verzichten. Der Mensch ist ein Wesen, dem die Tendenz innewohnt zu generalisieren und Regeln zu bilden. Nicht erst im Erwachsenen, schon im Kinde regt sich dieser Trieb. Ja in den Unmündigen regt er sich mit einer Kühnheit, daß Bacon von Verulam sagen durfte, nicht Flügel, nein Bleisohlen solle man dem menschlichen Geiste anheften und ihn anhalten langsam, vorsichtig, kunstgerecht zu generalisieren.

Alle Systematik und also auch die Grammatik verdankt diesem Triebe ihr Dasein. Aus der wogenden, wallenden Flut des Einzelnen treibt es den Geist zu stillen, überschauenden Höhen emporzutauchen. Die Sprache ist allerdings nicht aus den grammatischen Regeln entstanden, sondern diese Regeln sind von der Sprache abstrahiert: teils suchen sie für die Gestaltungskraft, welche in der Sprache mit der ruhigen Stetigkeit eines Naturgesetzes waltet, eine Formel zu finden, welche die Fülle der einzelnen Erscheinungen zusammenfasse, bändige, durchleuchte, teils konstatieren sie die aus zufälligen, weder zu erkennenden, noch zu rechtfertigenden Ursachen in der Sprache herrschend gewordenen Gewohnheiten. Wenn die Grammatik aber auch nicht der Ursprung der Sprache ist, so ist sie deshalb doch nicht bloß eine gelegentliche Erfindung gelehrter Pedanten, durch Zufall in die Schule verpflanzt und dort, wie manche zu glauben scheinen, gegen alle Psychologie zur Marter der Jugend festgehalten. Daß mit der Grammatik beim Unterrichte Mißbrauch getrieben werden kann, ist einleuchtend; darum hört sie aber nicht auf eine notwendige Geburt des menschlichen Geistes zu sein. Was den Unterricht der

Schule von der sogenannten Schule des Lebens unterscheidet, ist dieses, daß das Leben tausend von einander unabhängige Keime fortwährend in die Seele wirft, unbekümmert darum, ob sie aufgehen und wie weit sie in ihrer Entwickelung kommen, während die Schule auswählt, in überlegter Reihenfolge verhältnismäßig Weniges darbietet, alles zur Weiterentwickelung und vollen Entfaltung zu bringen sucht und das Spätere stets so fest als irgend möglich an das Frühere knüpft. Genau so stellt sich auch der Gegensatz zwischen der natürlichen und künstlichen Spracherwerbung dar. Daß die grammatische und systematische Behandlung der Sprache allein mit der Gesamttendenz der Schule sich in Übereinstimmung befindet, möchte demnach unzweifelhaft sein. Das Tumultuarische, die wüste Vielheit der natürlichen Spracherwerbung müssen wie ein Mißklang in den Räumen der Schule ertönen, und, künstlich nachgeahmt, vergiften sie die Wurzeln der Schule, deren Ziel immer war und sein wird, eine größere Helle des Bewußtseins herbeizuführen und nicht bloß mitzuteilen, sondern schon durch die Art der Mitteilung dem Lernenden einen dauernden Nutzen zu verschaffen.

Auch durch die Kürze der Zeit, die selbst bei hoher Stundenzahl dem fremdsprachlichen Unterrichte spärlich zugemessen bleibt, wird eine künstliche Erwerbung nötig. Alles systematische Verfahren ist eben ein abgekürztes Verfahren. So lange man mit dem Einzelnen zu thun hat und immer wieder nur Einzelnes zur Aneignung und Betrachtung bietet, ist kein Ende der Arbeit abzusehen. **C'est la mer à boire.** Nur wo ungestört und ununterbrochen ein breiter Strom gleichartiger Einwirkungen heranströmen kann, ist Aussicht, daß sich an Stelle des Gesetzes, welches, einmal richtig erfaßt, für tausende von Fällen eine sichere Anweisung bietet, ein unfehlbares Gefühl für das Richtige bilden wird. Anders steht es mit der systematischen Unterweisung. Zwar giebt es keine Regeln ohne Ausnahmen, und von den Ausnahmen giebt es stets wieder Ausnahmen; aber das Wesentliche ist doch etwas fest Umgrenzbares, und auch die schwierigste Sprache kann auf diese Weise bewältigt, wenn auch nicht für alle Zeiten zum sicheren mündlichen und schriftlichen Gebrauch angeeignet werden. **Ce n'est plus la mer à boire.**

Aber von gewisser Seite wird die Grammatik heute als etwas Jugendfeindliches betrachtet, als etwas, was nur durch unnatürliche

Anstrengungen und unter Ekel bewältigt werden könne. Man hat erst schüchtern, dann immer zuverlässiger von der marternden Langeweile, von der übermenschlichen Anstrengung, welche die Grammatik dem Schüler bereiten soll, geredet, von der geistigen Stumpfheit, welche diese Versündigung gegen die Natur im Gefolge haben soll. Wenn man dann an seine eigene Jugend zurückdenkt, oder auch an die Zeit, wo man selbst die Elemente fremder Sprachen in den unteren Klassen unterrichtete, und wie die Jugend so munter und vergnügt auf alle diese grammatischen Übungen einging und wie unglücklich die Klasse in ihrer Gesamtheit war, wenn das als eine ganz besondere Sünde gegen die Jugend und gegen die Vernunft heute verschrieene Extemporale aus irgendeinem Grunde einmal ausfiel, da fragt man sich voll Erstaunen, ob es denn wirklich unser Planet ist, auf welchem jene Herren ihre Erfahrungen gesammelt haben.

Freilich darf diese Grammatik nicht mit einem Schlage ihre ganze Strenge und Schärfe entfalten. Auch wird sich der Unterricht durch das System nicht hinsichtlich der Reihenfolge gleich im Anfange für gebunden erachten. Eine doppelte Rücksicht ist zunächst geboten: die Teile, in welchen die einzelnen Fälle sich am leichtesten dem allgemeinen Gesetze unterordnen und welche zugleich viel mit bloßem Gedächtnis zu Behaltendes enthalten, werden zuerst gelernt, sodann gebührt der Vorrang dem für das Lesen in erster Linie Unentbehrlichen. Der Unterricht ist nunmehr ernstlich bemüht, der Grammatik die Lektüre möglichst bald zuzugesellen. Aber heute ist die Ungeduld wirklich nicht mehr zu befriedigen. Man hört mit Zorn und Verachtung von allen vorbereitenden Übungen sprechen und es als einen groben Unverstand bezeichnen, auch nur im ersten Anfange, um die Zugänge bequemer zu machen, die Sprache anders als an lebendigen Erzeugnissen der Sprache selbst lernen zu lassen.

Alle diese Vorwürfe gegen die herrschende Unterrichtsart, welche trotz alles Spottes, trotz aller erbitterten Angriffe von Seiten der Reformer bis jetzt nicht unterlegen ist, beruhen auf einer Verkennung des Unterschiedes zwischen der natürlichen und künstlichen Spracherwerbung. Auch ist es übereilt, die alten Sprachen nach dieser, die modernen nach jener Methode unterrichten zu wollen. Die natürliche Spracherwerbung widerstrebt einfach der Idee der Schule und sollte nur auf Fachschulen Zutritt haben, wo es nur darauf ankommt, dem

Lernenden möglichst schnell ein praktisch verwendbares Wissen als Hilfsmittel für bestimmte Zwecke zu verschaffen.

Allerdings besitzt die Grammatik, wie wir sie der Tradition folgend unterrichten, nicht die volle Weihe der Wissenschaftlichkeit. In ihrer gangbaren, aus dem Altertum stammenden Form, hat man gesagt, sei sie das wahre Widerspiel eines organischen Systems. Bei der Sprache sei das Ganze vor den Teilen, die σύνταξις sei das Erste, sie erzeuge die Wörter und die Formen. Wenn also die Sprachlehre die **partes orationis** an die Spitze stelle, so sei das eine Reihenfolge, welche auf dem Standpunkte der organischen Betrachtung umgekehrt werden müßte, und wenn die lateinische Grammatik mit **mensa, mensae** beginne, so glaubt man darin nicht weniger als sechs Verstöße gegen das organisch-genetische Prinzip nachweisen zu können[1]).

Von Grund aus verstanden hat man allerdings nur, was man auf die Ursachen und Bedingungen seiner Entstehung zurückführen kann. Aber man erwäge, daß die genetische Definition das letzte, abschließende Resultat einer von dem Gewordenen mit höchster Anstrengung abstrahierenden Betrachtung ist. Nicht alles ist genetisch so leicht zu definieren wie der Kreis, wie die Sonnenfinsternis. Die genetische Sprachbetrachtung nimmt den Charakter des Philosophierens über die Sprache an und kann nur demjenigen ein helleres Licht anzünden, der die Sprache schon kennt. Eine Sprache zu lernen, dazu würde sie völlig untauglich sein, auch wenn sie in allen ihren Teilen schon mit Erfolg ausgebaut wäre. Übrigens gehört die volle Reife eines disziplinierten Kopfes dazu, um das Entstandene in der seinem Werden entgegengesetzten Richtung nach rückwärts zu verfolgen. Jede Wortform ist allerdings die Wirkung eines syntaktischen Faktums, das davon die Ursache ist[2]). Gleichwohl beschäftigt sich der Anfangsunterricht fast ausschließlich mit diesen Wortformen, und wenn er auch stets bemüht ist, sie durch Satzbildungen in einen ihrer Bedeutung entsprechenden Zusammenhang zu bringen, so kann er sich doch unmöglich in Betrachtungen über die Ursachen dieser Spaltungen ergehen. Natürlich müßte nach der genetischen Methode der Unterricht auch mit den sogenannten unregelmäßigen Bildungen, welche in der Minderheit sind und deshalb als Ausnahmen betrachtet werden, anfangen,

[1]) Willmann, Didaktik. II 261.

[2]) Mager, Die genetische Methode S. 50f.

und die sogenannten regelmäßigen, deren Reich ein viel weiteres ist und welchen man auf Schritt und Tritt begegnet, nachfolgen lassen. Für den Sprachphilosophen, dessen Denken im Innern der Sprache seinen Wohnsitz aufgeschlagen hat, ist dieser Gang der natürliche; aber für den Lernenden, welcher von außen an die Sprache herantritt, wäre das ein höchst unnatürlicher Weg, welcher die aufgewandte Mühe unbelohnt lassen würde. Damit soll aber nicht in Abrede gestellt werden, daß dieser genetischen Methode zur Befestigung und zum besseren Verständnis des Gelernten schon im Elementarunterrichte im einzelnen Zugeständnisse gemacht werden dürfen.

Setzt sich der fremdsprachliche Schulunterricht aber auch das hohe Ziel, die bei der Sprachbildung thätigen Kräfte selbst aufzudecken, durch die sich das embryonische Anfangsganze in Teile gespalten und weiterentwickelt hat, so lehrt er doch sich der gewordenen Sprache in methodischer Weise zu bemächtigen, und das unterscheidet ihn von der natürlichen Spracherwerbung, bei welcher aus dem rein zufällig heranströmenden Vielen nur erfaßt wird, was dem augenblicklichen Mitteilungsbedürfnisse und dem erlangten Grade innerer Reife ungefähr genehm ist und der alle Rücksicht auf das sich gegenseitig Erläuternde durchaus fremd ist.

Starr und jugendfeindlich mag diese grammatische Methode erscheinen, wenn man die dogmatische Form betrachtet, welche sie in dem zu Grunde gelegten Lehrbuche angenommen hat. Aber doch nur der Kürze und Übersichtlichkeit wegen hat man sie in diese Form gebracht und das Ergebnis vielfältiger Beobachtung abschließend in eine kurze, dem Gedächtnis nicht minder als dem Verstande sich empfehlende Regel zusammendrängt. Sicherlich ist es verkehrt, deshalb zu glauben, daß diese Gesetze es sind, welche die Sprache gebildet haben. Was schadet es aber, wenn erst später dem Schüler die Einsicht eröffnet wird, daß diese Gesetze vielmehr aus Beobachtung der Sprache gefunden sind, daß die Theorie auf allen Gebieten nur nachträglich das aus geheimnisvoll waltenden Kräften heraus Entstandene zu erklären und nach der Analogie menschlicher Zweckthätigkeit zurechtzulegen sucht? Der Unterricht aber läßt die Grammatik aufquellen, belebt ihre starren Gesetzesformeln, mildert ihren abstrakten Charakter, strebt fortwährend darnach, die Beobachtung, welche in der knappen Regel kondensiert ist, an der Sprache selbst vom Schüler wieder machen zu lassen.

Aber es hat seine Grenzen mit dem Findenlassen und dem Anleiten zur Beobachtung[1]). Auch der reife Mann nimmt fortwährend vieles herüber, was er nicht selbst gefunden hat, und der Knabe sollte etwas durch so vielfältige Arbeit auf diesen Grad von Schärfe und Klarheit Gebrachtes, wie die Grammatik, durchaus, wenn auch unter Anleitung des Lehrers, in allen Teilen selbst finden müssen? Dekretieren läßt sich das leicht, aber die Erfahrung spottet solcher Überspanntheiten. Andere möchten dem Schüler, damit ja durchaus nur Selbsterworbenes in seinem Kopfe Platz finde, überhaupt kein Lehrbuch in die Hand geben und verlangen, daß er durch Ausnutzung des Gelesenen sich selbst eine Grammatik zusammenstelle. Jedenfalls kann, was einem hervorragend begabten Schüler unter einem ebensolchen Phönix von Lehrer vielleicht möglich ist, nicht zum leitenden Grundsatz für alle gemacht werden.

Die Feinde der grammatischen Unterweisung bedenken nicht, wie langsam alle natürliche Entwickelung ist, wenn sich nicht, Wege säubernd, Hindernisse wegräumend, lichtvolle Gruppierungen und günstige Gelegenheiten schaffend, die Kunst und Absicht ihr beigesellen. Die jetzige Menschheit ist überhaupt bei einer so hohen Entwickelungsstufe angelangt, daß der Einzelne, und ragte seine Begabung auch über das Durchschnittsmaß hinaus, immer nur durch eine künstliche Beschleunigung des Entwickelungsprozesses auf die Höhe der Zeit gelangen kann. Schon die Erwerbung der Muttersprache ist keine rein natürliche mehr, wie oben gezeigt wurde. Der Gedanke nun vollends, beim fremdsprachlichen Unterricht die fremde Sprache von dem Lernenden selbst gewissermaßen neu gebären lassen zu wollen, ist zwar himmlisch schön, muß aber an den erbarmungslosen Unvollkommenheiten der Wirklichkeit zerschellen. Alles, was die höchste pädagogische Kunst thun kann, ist, daß sie fortwährende Gelegenheiten schafft zum selbstthätigen Ergreifen. Hält sie sich aber, auf alle Ergänzungen, auf alle künstlichen Zurechtlegungen verzichtend, nur an zusammenhängende mündliche oder litterarische Äußerungen der fremden Sprache, die ohne alle Rücksicht auf die Bedürfnisse des Unterrichts entstanden sind, so kann sie unmöglich

[1]) O. Jäger, Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform S. 32: „Diese weisen Meister in Israel wollen an ihm (an Cäsar) die Grammatik durch die Schüler selbst finden lassen! Wissen die Herren, wie das aussieht, die Schüler — es sind zuweilen 40 oder 50 in einer Klasse — etwas „selbst finden lassen"?"

während der kurzen Zeit, die ihr zur Verfügung steht, eine bewußte und überschauende Kenntnis der ganzen Sprache verschaffen. Das fremdsprachliche Wissen soll allerdings nicht bloß in den Schüler hineingeleitet, sondern von ihm erworben werden; aber das zu Erwerbende muß planmäßig zusammengestellt und bis dicht an den Erwerbenden herangeführt werden. Damit er aber in dem einzelnen Falle das Gesetz erkenne, dazu bedarf es wieder fremder Unterstützung. Denn entspringt das Generalisieren auch einem echt menschlichen Triebe, so würde der Lernende doch ohne die stark hebende Unterstützung eines fremden Geistes stets in unklaren, schielenden, zu weit oder zu eng gefaßten Formulierungen stecken bleiben. Welch eine Fülle des Scharfsinns steckt in den Regeln der Grammatik! Wie vielfältiger, sich unaufhörlich ergänzender und berichtigender Beobachtungen bedurfte es, um das verwirrende Viele unter die lichtspendende Einheit des Gesetzes zu bannen! Mit welchem Rechte also nennt man die Grammatik, diese Stütze des auf fremder Bahn unsicher schwankenden Schrittes, eine Feindin der Jugend und klagt sie an, daß sie auf Umwegen, über Geröll und Gestein den keuchenden Schüler nach sich ziehend, dennoch nur höchst unvollkommen erreiche, was auf dem natürlichen, direkten Wege leichter, sicherer und in einer für den Schüler selbst angenehmeren Weise erreicht werden könne?

Was den pädagogischen Wert des grammatischen Unterrichts betrifft, so will ich hier nicht oft und gut Gesagtes wiederholen. Nicht bloß das Denken wird durch eine methodische Beschäftigung mit der Sprache zu den mannigfaltigsten Bethätigungen veranlaßt, sondern die Besonnenheit, Aufmerksamkeit und Gewissenhaftigkeit überhaupt werden auf diese Weise am sichersten gebildet. Was gegen die Grammatik selbst vorgebracht zu werden pflegt, trifft nur den Mißbrauch der Grammatik. Jeder Unterricht kann in öder, pedantischer Weise gemißbraucht werden. Was Midas berührte, verwandelte sich alles in Gold. Diese Gabe natürlich werden stets nur Auserwählte unter den zahllosen Lehrern besitzen. Auch wird es nie an solchen fehlen, welche durch ungeschickte Berührung das Goldene selbst in Blech verwandeln. Doch die Theorie ist nicht machtlos, dem entgegenzuarbeiten. Auf zweierlei kommt es, wie mir scheint, beim grammatischen Unterrichte an, damit ihm reicher Segen entsprieße. Der Lehrer selbst muß das im geistigen Umkreis seiner Schüler Liegende schnell und geschickt in

der Sprache, die er lehrt, zu gestalten wissen. Das befähigt ihn, in jedem Augenblick, wo die Wendung des Unterrichts es wünschenswert erscheinen läßt, hinüber zu dem Allgemeinen eine Brücke zu schlagen und von der Regel zu bezeichnenden, erläuternden, das Abstrakte der Theorie mildernden Einzelfällen herabzusteigen. Wer auf diese Weise grammatischen Unterricht erteilt, lehrt stets eine lebende Sprache, auch wenn er das Lateinische oder Griechische lehrt. Was Physiologen, Chirurgen und für die „natürliche“ Methode schwärmende Pädagogen sogar, oft in komischer Wut, an Angriffen gegen die Grammatik geschleudert haben, trifft einen solchen Unterricht offenbar nicht. Hier handelt es sich nicht bloß um grammatische Spitzfindigkeiten und um das Auswendiglernen von Regeln. Wer in der beschriebenen Weise den Schüler zum Bewußtsein, zum Überschauen, zum Gestalten erzieht, übt eine psychologisch richtige Methode und lockt die schlummernden Kräfte des Lernenden zu genußreicher Bethätigung heraus. Mit welchem Recht kann man das eine „nichtswürdige Menschenquälerei“ nennen, die schließlich das Gehirn der Schüler in einen Zustand völliger Schlaffheit und Denkunfähigkeit versetze und einem ausgekochten Schwamm ähnlich mache?[1])

Die andere Bedingung einer segensreichen Wirkung des grammatischen Unterrichts ist diese, daß zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem, zwischen wichtigen Sprachgesetzen und zufälligen Eigenheiten klar geschieden werde. Wo man von der Regel zur Sprache nicht schnell den Übergang findet, wo alles mit gleich lauter Stimme vorgebracht und mit demselben Nachdruck in den Geist hineingearbeitet wird, wo man im Spalten, Regelmachen und im Anführen von Ausnahmen kein Ende findet und übersieht, daß vieles Besondere vorkommenden Falls, wenn das Wichtige und Normale sicher erfaßt ist, sich selbst erklärt, da muß natürlich der Ertrag des Unterrichts ein geringer sein. Daß diesem Mißbrauch aber in den letzten zwanzig Jahren mit Eifer und Einsicht entgegengearbeitet ist, sollte billiger-

---

[1]) Ich verweise auf zwei Programme von großem Werte: B. **Lengnick**, Der Bildungswert des Lateinischen nach dem auf unsern Gymnasien herrschenden Betriebe, Königstädtisches Gymnasium zu Berlin 1887 (Nr. 63) und H. **Planck**, Das Recht des Lateinischen als wissenschaftliches Bildungsmittel, Stuttgart 1888 Nr. 563).

weise von den Gegnern des systematischen-grammatischen Unterrichts anerkannt werden, wenigstens von den Pädagogen, welche sich darunter befinden. Übrigens wage ich die Behauptung, daß kein Unterricht bei auch nur mittelmäßigem Geschick so reiche Früchte einbringt und durch offenbare Ungeschicklichkeit so schwer völlig zu verderben ist wie der grammatische.

Ebenso ungerecht wie die grammatische Methode selbst hört man ihren praktischen Erfolg bespötteln. Was es sagen will, eine fremde Sprache zu beherrschen und mit Leichtigkeit schreibend und sprechend gebrauchen zu können, das wissen nur die, welche ernstlich danach gestrebt haben. Im Grunde sind die Schreib- und Sprechübungen des fremdsprachlichen Unterrichts gar nicht Mittel, um das Schreiben und Sprechen in dieser Sprache wirklich lernen zu lassen. Ihr Zweck ist vielmehr, den Geist überhaupt geschmeidiger zn machen und besser und mit einem höheren Grade von Klarheit des Bewußtseins die Schriftsteller dieser Sprache und die der Muttersprache lesen zu lehren. Zur freien Herrschaft über eine Sprache gehört sehr viel mehr als selbst der beste Unterricht unter den günstigsten Bedingungen gewähren kann. Auch von dieser Kunst ist nur ein Teil lehrbar. Ohne die mächtige Beihülfe eines blitzschnell und sicher sich für das Angemessene aus der Fülle des Möglichen entscheidenden Instinktes gelangt man nie dahin, die fremde Sprache in einem einigermaßen weiten Umfange von Beziehungen beherrschen zu lernen. Aber ist es in der Muttersprache viel anders? Es sind immer nur einzelne, hervorragend Befähigte, welche sich zu deutlichen Interpreten ihrer eigenen und der allgemeinen Empfindungen und Gedanken zu machen vermögen.

Zur vollen Beherrschung der fremden Sprache kann der grammatische Unterricht also allerdings allein mit seinen Übungen nicht verhelfen. Ist aber die Grammatik daran schuld, wenn ein Ziel nicht erreicht wird, das für die schulmäßige Unterweisung überhaupt viel zu hoch ist? Man soll auch nicht einwenden: Prima appetentem honestum est in secundis tertiisve consistere. Hoch streben und das Ziel in einer falschen Richtung suchen sind zwei verschiedene Dinge. Mögen wir in die geheimnisvollen Tiefen des Innern, in welche kein Senkblei hinabreicht, noch so viel Anregungen schicken, zum eigentlichen Schauplatz unserer täglichen Thätigkeit,

zumal bei dem Massenunterrichte, können wir doch nur Fähigkeiten machen, welche nach sicherer Berechnung sicher gelenkt werden können. So verfährt der grammatische Unterricht, indem er vor allem auf ein klares Bewußtsein des Richtigen hinarbeitet und auch die unbewußten Analogiebildungen, wenn er sie sich eine Weile gefallen läßt, später aus ihrem mystischen Dunkel an die Helle des Tageslichts emporzieht.

---

5. Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts.

In zweifacher Hinsicht vornehmlich macht sich jetzt auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts die Wirkung eines neuen Geistes geltend: das Reich der Ausnahmen ist bei der Behandlung der Grammatik gegen früher bedeutend eingeschränkt worden, und der sachlichen Erklärung wird viel größere Sorgfalt jetzt zugewendet. Auch heute freilich sind es nur einige pädagogische Versuchsstationen, auf denen man die Grammatik und die Lektüre zu etwas wirklich Einheitlichem zu verschmelzen bemüht ist. Im Gegensatz zu dem früheren fremdsprachlichen Unterrichte, welcher, in den unteren und mittleren Klassen wenigstens, die Lektüre der Grammatik dienstbar machte, geht die Forderung der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik dahin, daß die Grammatik, auf Selbständigkeit verzichtend, mit leiserer Stimme gewissermaßen, ohne je sich vorzudrängen und als die Herrin zu gebärden, sich die von der Lektüre erbetene Hilfe zu leisten begnüge. Die Wirklichkeit aber will sich dieser Forderung nicht recht fügen, und wenn man auch, jedenfalls in den mittleren Klassen, auf die Sacherklärung im Vergleich zu früher ein ziemliches Gewicht legt, so betrachten doch im allgemeinen gerade die eifrigen Lehrer, allen Theorien zum Trotz, die Grammatik auch jetzt noch auf dieser Stufe als die Hauptsache. Ganz im Gegensatz zu den zornigen Worten über die marternde Langeweile, welche die grammatischen Übungen dem Schüler bereiten sollen, möchte ich auch behaupten, daß die Schüler der unteren und mittleren Klassen selbst nicht richtig unterrichtet zu werden glauben, wenn die Grammatik lau und als etwas von nur nebensächlicher Bedeutung betrieben wird.

Der Streit über die Bedeutung der Grammatik ist durch die Umgestaltung des neusprachlichen Unterrichts, die jetzt so viel von sich reden macht, in ein neues Stadium getreten. Obgleich diese Reformen, von vorne gesehen, eine Rückkehr zum methodenlosen Naturalismus zu verlangen scheinen, sind sie doch dem Boden der wissenschaftlichen Pädagogik entsprossen. In den Mittelpunkt des Unterrichts stellen sie das zusammenhängende Lesestück, das Wort wollen sie stets nur als Glied eines Ganzen und als Ausdruck für die Sache erfassen lassen, die Grammatik lassen sie gleich von Anfang nur als Dienerin zu. An der Lektüre werden die sprachlichen Kenntnisse gewonnen, und von Zeit zu Zeit wird das Gewonnene zusammengestellt. Mit dieser induktiven Behandlung der Grammatik und mit dieser starken Betonung des sachlichen Interesses, auch auf der Anfangsstufe, erklärt sich die wissenschaftliche Pädagogik einverstanden; jedoch verwahrt sie sich gelegentlich gegen den Haß, mit welchem die leidenschaftlicheren Reformer die Grammatik überhaupt angreifen.

Der Ton, in welchem die Reformer die übliche Methode bekämpfen und die ihrige empfehlen, ist ein kecker und selbstbewußter[1]). Sie nennen ihre Methode die natürliche und vernunftgemäße und erklären den bisherigen Unterricht nicht bloß in Nebenpunkten, sondern in allen seinen wesentlichen Teilen für durchaus verfehlt. Seine Grammatik soll sich der Schüler unter Leitung des Lehrers fast spielend selbst machen. Nicht bloß das Extemporale, sondern das schriftliche Übersetzen überhaupt wird verworfen und als das Hauptübel der alten konstruktiven Methode bezeichnet. Nicht sowohl grammatische Übungen sollen den Unterricht beschäftigen, sondern alles soll darauf hinzielen, den Schüler in der fremden Sprache denken zu lehren. Ein höheres Gesetz als die Grammatik, welche diese Reformer

[1]) Hinsichtlich des sehr verzweigten bibliographischen Materials verweise ich auf die Jahresberichte über das höhere Schulwesen von C. Rethwisch, vor allem auf die Berichte über das Französische und Englische von H. Löschhorn, der selbst jeder Zoll ein Reformer ist, zugleich aber doch auch die Andersgläubigen zu Worte kommen läßt. Ich verweise ferner auf die Abhandlung von E. v. Sallwürk „Die Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Sprachen" (Frick & Meier, Lehrproben u. Lehrgänge, 19. Heft) und auf den Aufsatz von K. Kühn „Über den französischen Unterricht" (Frick & Meier, Lehrproben u. Lehrgänge, 16. Heft).

Neigung haben als einen Komplex willkürlicher Regeln mit ebensoviel willkürlichen Ausnahmen anzusehen, ist ihnen der Sprachgebrauch. Ziel des Unterrichts soll demnach Aneignung des Sprachgefühls sein, nicht durch Abfragen kontrollierbare Kenntnisse grammatischer Regeln. Den Einwurf, daß die analytisch-direkte Methode die formale Bildung vernachlässige, wollen sie nicht gelten lassen, erwidern aber zugleich, daß es nicht sowohl auf sprachlich-formale Bildung, als auf praktische Beherrschung der Sprache beim neusprachlichen Unterrichte ankomme.

Besonders scharf ist der Gegensatz dieser Neuerer zu dem Früheren oder vielmehr zu dem der Hauptsache nach auch jetzt noch fast überall Geübten hinsichtlich des Übersetzens aus der fremden Sprache. Daß durch solches Übersetzen das rechte Verständnis gewonnen werde, bestreiten sie. Im Gegenteil behaupten sie, daß das Denkenlernen in der fremden Sprache durch das beständige Übersetzen in die Muttersprache gehemmt werde. Das Übersetzen, meinen sie, verhindere die unmittelbare, lebendige Aneignung der fremden Sprache, und auch die deutsche Sprache müsse unter den beständigen Übungen dieser Art Not leiden. Jedoch empfehlen sie ein rationelles, eklektisches Übersetzungsverfahren.

Der Unterricht nach dieser neuen Methode gestaltet sich nun folgendermaßen. Die sprachlichen Kenntnisse werden an zusammenhängenden Lesestücken gewonnen, die zu diesem Zwecke mit einer sich vor keinem Zeitaufwande scheuenden Geduld nach allen Seiten durchgearbeitet und zum vollen Besitze des Schülers gemacht werden. Dabei herrscht strenge Konzentration; denn mit der Form assimiliert soll der Inhalt in den Geist des Schülers hineingearbeitet werden. An die Stelle des Übersetzens treten verarbeitende Besprechungen des Gelesenen in der fremden Sprache. Das Extemporale ferner, das zwar schlagfertig, aber oberflächlich mache, soll durch freie Schreibübungen im Anschluß an Gelesenes, durch Reproduktionen gelesener Texte, durch vom Schüler selbst gebildete Sätze ersetzt werden. Die Formenlehre wird nach dieser Methode gleich in den Dienst der Syntax gestellt. Im Gegensatz zum grammatischen Unterricht, dem man von dieser Seite vorwirft, daß er vor lauter Vorbereitungen den Schüler nicht zum Genusse kommen lasse, rühmt sich diese Methode, früher und tiefer in die Litteratur einzuführen. Nicht bloß eine bessere Sprachkenntnis also, sondern auch eine reichere

Sachkenntnis, behauptet man, werde auf diesem Wege der natürlichen und verhältnismäßig müheloſen unbewußten Aneignung gewonnen werden.

Man fühlt sich zunächst versucht, die ganz reine Form dieses Unterrichtsverfahrens in jener Bonnenmethode zu erblicken, durch welche auf dem Wege der instinktiven Nachahmung Sprachfertigkeit erzielt wird. So weit gehen aber selbst die eifrigsten Reformer nicht, obgleich ihnen jene Sprachfertigkeit ein sehr bemerkenswertes und durchaus nicht zu bespöttelndes Resultat scheint. Jedoch wird man sagen dürfen, daß sich das naturalistische Bonnenverfahren in dem analytisch direkten Lehrverfahren zur Methode verfeinert und gesteigert finde. Wodurch aber ist jenes natürliche Erlernen der Sprache überhaupt erst zu einem methodischen geworden? Offenbar durch Aufnahme synthetischer Elemente. Andrerseits ist kein einigermaßen geschickter Lehrer je weder beim altsprachlichen noch beim neusprachlichen Unterrichte rein synthetisch verfahren. Wie früher eine vermittelnde Methode geübt worden ist, so wird auch von den neusprachlichen Reformern einer vermittelnden Methode das Wort geredet. Aber die Mischung der analytischen und synthetischen Elemente ist nicht in beiden Fällen dieselbe, und wenn man also, anstatt beide Methoden gemischte oder vermittelnde Methoden zu nennen, die eine analytisch, die andere synthetisch nennt, so sind das denominationes a potiori, wie die Logiker sagen. Das stärkere Mischungselement freilich hat stets eine verhängnisvolle Neigung, das schwächere einzuschränken und auszurotten. Deshalb läuft der übliche grammatische Unterricht stets Gefahr zu abstrakt und regelfreudig zu werden, während ein Unterricht nach der neuen Methode leicht einem steuerlosen Schiffe ähnlich werden und in Bonnenplapperei ausarten wird.

Auch Bierbaum[1]) gesteht ausdrücklich, daß jedes analytische Lehrverfahren stets in einem gewissen Sinne ein synthetisches sein muß. Ja er räumt ein, daß auch bei der analytischen Methode die Hauptaufgabe im Zusammenfügen und Aufbauen bestehen müsse. Wenn das der Fall ist, so begreift man freilich nicht, weshalb sich diese Methode so schroff als analytische der synthetischen gegenübergestellt und nicht lieber, um einer Verwechselung mit dem aller Synthese

[1]) Bierbaum, Die analytisch-direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts. Cassel 1887, S. 30.

entbehrenden Bonnenverfahren vorzubeugen, den Namen einer verbesserten synthetischen Methode angenommen hat. Eigentümlich dem neuen Lehrverfahren in seiner strengen Durchführung aber ist dieses, daß es nur das durch die Analyse gewonnene Material wieder zur Zusammenfügung (Synthese) verwendet wissen will, während das von allen leidlich geschickten Lehrern allerorten geübte analytisch-synthetische Lehrverfahren zur Vervollständigung und gleichzeitigen Mitverarbeitung auch Fremdes herbeizuziehen kein Bedenken trägt.

Auch von einer andern Seite betrachtet, bricht die neue Methode nicht so schroff, wie gewöhnlich geglaubt wird, mit dem Hergebrachten, wenigstens so lange sie nicht in das plapperfreudige, aber gedanken- und ziellose Bonnenverfahren übergeht. Der strenge grammatische Unterricht von früher, seitdem er zur Methode geworden war, wollte dem Schüler in allen Punkten ein bewußtes Wissen der fremdsprachlichen Eigentümlichkeiten verschaffen. Man darf es als eine wirkliche pädagogische Errungenschaft bezeichnen, daß das Einseitige und Unzureichende dieses Verfahrens klar erkannt worden ist. Es ist Perthes' Verdienst, darauf nachdrücklich hingewiesen zu haben, daß auch die Geisteskraft der das bewußte Lernen mühelos begleitenden unbewußten Aneignung im Unterrichte geschickt verwendet werden muß. Als Gegensatz zu der auf bewußte Sprachkenntnis im allgemeinen hinarbeitenden Schulmethode ließe sich nun ein Lehrverfahren vorstellen, das den Vorgang der natürlichen und unbewußte Sprechfertigkeit erzeugenden Aneignung nachahmte und zur Methode gestaltete. Sollte dies vielleicht die analytisch-direkte Methode sein? Das ideale Ziel würde danach sein, die fremde Sprache in der Weise zu eigen zu machen, wie man seine Muttersprache besitzt. Man hat deshalb von diesen Reformern gesagt, „die grammatische Spracherkenntnis werde von ihnen an den Rand des Unterrichts gerückt“, sie wollten nur „Sprechfertigkeit, nicht Sprachbildung“ erreichen, ihr Ziel sei nur „durch instinktive Nachahmung Fertigkeit in der Handhabung der Sprache“ gewinnen zu lassen. An sich wäre dieses Ziel wahrlich nicht zu verachten; jedoch müßte man zu bedenken geben, daß der Schule sehr viel auch auf die Art ankommt, wie ihre Ziele erreicht werden. Indessen brauchte sie ja nicht auf ihrem Schein zu bestehen. Mit Rücksicht auf die praktischen Vorteile und zur Erholung gewissermaßen von der anstrengenden Arbeit, welche eine methodische Be-

schäftigung mit den alten Sprachen und der Mathematik dem Geiste des Schülers zumutet, könnte man das Französische und Englische vielleicht nach dieser anderen Methode unterrichten.[1]) An einer so gnädig sich herablassenden Anerkennung jedoch sind die Vorkämpfer der neuen Richtung nicht gewillt sich genügen zu lassen. Sie betrachten ihre Methode als die Methode par excellence, welche nach langem Fehlgreifen nunmehr zur Herrschaft berufen sei. Allerdings reden sie in zornigem Tone gegen das „tote Wissen“ in Grammatik, Synonymik und Phraseologie und gegen die „willkürlichen Regeln“; aber sie erklären doch zugleich, daß die lebendige Aneignung der fremden Sprache in Wort und Schrift, welche sie als ihre Hauptforderung betrachten, „selbstverständlich auf klare Einsicht und Kenntnis ihrer Gesetze“ gegründet sein müsse (Bierbaum, a. a. O. S. 43). „Fast spielend“ zwar, sagen sie, müsse der Schüler sich seine Grammatik unter Leitung des Lehrers selbst machen; aber sie meinen doch, daß vor allem auch ihr Unterricht den Geist in strenge Zucht nehme und daß die Arbeit, welche sie dem Lernenden zumuten, nicht den Charakter ernster, selbständiger Thätigkeit verliere. Auch der Gegensatz des bewußten Wissens und der unbewußten Fertigkeit also ist nicht ausreichend, um den Unterschied der alten und neuen Methode scharf zu bestimmen. Auch diejenigen, welche im Geleise der alten Bahn geblieben sind, betrachten es seit langem durch alle Klassen neben dem bestimmten, jeder einzelnen Stufe vorgeschriebenen grammatischen Pensum als ihre gemeinsame Aufgabe, das Sprachgefühl zu stärken und zu bilden. Wer an überschauender Stelle steht, mag freilich auch

---

[1]) Ich sehe zu meiner Freude, daß ich mich mit diesem Gedanken mit Münch in Übereinstimmung befinde. Dieser sagt so in seinem Aufsatze Über die neueren Sprachen im Lehrplan der preußischen Gymnasien (Über Menschenart und Jugendbildung S. 249): „Überbürdung oder was als solche empfunden wird kann hervorgebracht werden durch allzu große Mannigfaltigkeit der Ansprüche an den Geist, aber auch durch allzu große Einseitigkeit der in Anspruch genommenen Kräfte. Ein Wechsel in gesunden Maßen und Grenzen vermag eher befreiend zu wirken als bedrückend. Das erfahren wir Erwachsenen so an uns selber; es gilt (in anderen Proportionen) natürlich auch für die Jugend. Der Ernst der jugendlichen Studien soll nicht durch Spiel abgelöst werden; aber der Betrieb der neueren Sprachen darf neben dem strengen der alten ein wenig vom Charakter des geistigen Spiels an sich haben.“

heute noch genug Zurückgebliebene entdecken, deren sprachlicher Unterricht lediglich darin besteht, die Paragraphen der Grammatik, wo möglich wörtlich, einzustudieren. Aber sicherlich haben die Besseren auch früher nicht so unterrichtet; wer aber auch heute noch so unterrichtet, verdient durchaus den Spott, welchen die Reformer und die Zeitungspädagogen über die Grammatokraten auszugießen pflegen.

So schwer es also ist, für die neue Richtung eine scharf unterscheidende Formel zu finden, so ist doch dieses klar, daß ein bis dahin jedenfalls nicht stark genug betontes Moment des sprachlichen Unterrichts von den Anhängern dieser Methode mit Nachdruck gepflegt, ja zur Hauptsache gemacht wird. Aber vielleicht darf man finden, daß hier nunmehr in der entgegengesetzten Richtung über den Schwerpunkt hinausgestrebt und das Hauptelement alles Unterrichtens auf ein winziges Maß beschränkt wird.

Man nennt diese neue Methode auch die natürliche, im Gegensatz zur künstlichen Schulmethode. Ich bin weit entfernt, den Ausdruck „natürliche Methode“ an sich für widerspruchsvoll zu halten. Allerdings berührt sich der Begriff der Methode mit dem der Kunst; aber die wahre, richtig geübte Kunst ist nicht sowohl etwas der Natur Widerstrebendes als vielmehr die Erfüllung der für gewöhnlich gehemmten Natur. So wäre denn die natürliche Methode der Spracherlernung die der Natur abgelauschte, und ihr Gegensatz würde eine Methode sein, welche entweder auf die Natur des zu bewältigenden Objekts, der Sprache selbst, oder auf die Natur des bewältigenden Subjekts, des Schülers, nicht die gebührende Rücksicht nimmt. Dieses doppelten Fehlers macht sich die herrschende Methode wirklich in den Augen der Reformer schuldig: sie erreiche, sagen sie, nicht das erstrebte Ziel, und sie sei psychologisch verkehrt.

Welches ist das Ziel des Sprachunterrichts, wenigstens des neusprachlichen? „Lebendige Aneignung der Sprache“, antworten sie, „zum schriftlichen und mündlichen Gebrauch.“ Das war früher das Ziel des lateinischen Unterrichts. Was wir jetzt erstreben, ist weniger und doch mehr. Daß man vollends neuere Sprachen unter allen Umständen nur lernt, um sie sprechend und schreibend gebrauchen zu können, gilt den meisten durchaus für ausgemacht. Und doch ist dieses Ziel weder der Schule würdig, noch für die Schule erreichbar. Einer fremden Sprache so weit mächtig sein, um sich ihrer in dem

gewöhnlichen Verkehr oder für einen einzelnen bestimmten Zweck mit leidlichem Geschick bedienen zu können, ist nicht so gar viel, setzt dabei aber doch lange Übungen in Gedankenkreisen voraus, für welche die Schule wohl gelegentliche Berührungen bietet, in denen sie sich aber unmöglich dauernd bewegen kann, ohne ihrer höheren Aufgabe untreu zu werden. Eine wirkliche Beherrschung einer fremden Sprache aber, ein gutes Stück über die banalen Bedürfnisse des täglichen Verkehrs und Geschäfts hinaus, welche über die notdürftige Verständlichkeit zur strengen Angemessenheit empordringt, ohne je zu viel noch zu wenig zu sagen, ist andrerseits etwas so Hohes und Seltenes, daß es nicht als allgemeines Ziel der Schule gelten kann. Ja man darf behaupten, daß es auch unter den Lehrenden stets glänzende Ausnahmen sein werden, die in dieser Weise eine fremde Sprache beherrschen. Eine leidliche Kenntnis des Französischen und Englischen zu erwerben ist im Vergleich zu den außerordentlichen Schwierigkeiten, die schon das elementare Studium der alten Sprachen bietet, ziemlich leicht; aber eine sichere Fertigkeit und einen zuverlässigen, schnell das Richtige treffenden Instinkt für das dem Gebrauche der fremden modernen Sprache Gemäße zu erwerben, ist außerordentlich schwer. Nur hervorragend befähigte Lehrer werden durch langen und ununterbrochenen Verkehr mit dem Französischen oder Englischen dahin gelangen. Man höre also auf, über das bisherige Schulfranzösisch und Schulenglisch unserer Schüler zu spotten. Daß man der früher vernachlässigten Aussprache sorgfältige Pflege widmet und sich in aller Weise bemüht, den neusprachlichen Unterricht auch an den Gymnasien aus seiner bisherigen Bedeutungslosigkeit auf eine höhere Stufe zu erheben, ist sehr anzuerkennen. Aber man träumt plötzlich wirklich von zu großen Erfolgen, die dabei, aus der Nähe betrachtet, nicht hinlänglich groß sein würden.

Als zuerst der Ruf ertönte, daß der Sprachunterricht umkehren müsse, machte man sich fast anheischig, es durch die neue Methode dahin zu bringen, daß unsere Schüler in Paris für Franzosen, in London für Engländer gehalten werden könnten. Ganz so viel verspricht man schon nicht mehr. So unterscheidet man jetzt z. B. zwischen einer korrekten und einer wirklich nationalen Aussprache, und selbst die eifrigsten Vorkämpfer des neusprachlichen Unterrichts betonen heute ausdrücklich, daß die Schule ihre Aufgabe erfüllt habe

wenn die Schüler zu einer korrekten Aussprache gelangt seien. Demnach wird ein deutscher Schüler als gut im Französischen unterrichtet gelten dürfen, auch wenn er, wie sicher ist, kaum **à la gare du Nord** in Paris angekommen, von dem Gepäckträger gleich als Ausländer erkannt wird. Es giebt für den gemeinsamen fremdsprachlichen Schulunterricht unübersteigliche Hindernisse und unverrückbare Grenzen, über welche auch der eifrigste und geschickteste Lehrer nicht hinaus kann. Nimmt man nun seine ganze Kraft zusammen, um das Unmögliche zu erzwingen, so läuft man Gefahr an einem andern Punkte nicht einmal das Mögliche zu erreichen. So scheint es, als wenn der neuentstandene Enthusiasmus für die Phonetik im neusprachlichen Unterrichte heute viele dem Laute und der Aussprache zum Schaden für andere Seiten des Unterrichts ein zu großes Gewicht beilegen läßt und manchen über das erreichbare Ziel einer korrekten Aussprache zu dem im Schulunterricht nicht erreichbaren einer nationalen Aussprache hinauszustreben verführt.

Weil die modernen Sprachen nicht bloß in Litteraturdenkmälern vorliegen, sondern gesprochen werden, ist das ein Grund, daß auch die Schule „die freie Beherrschung in Schrift und Wort“ als ihr oberstes Ziel beim neusprachlichen Unterrichte hinstellt? Übungen im Sprechen und Schreiben werden immer einen wesentlichen Teil des sprachlichen Unterrichts bilden; aber das höchste Ziel des Unterrichts, dem auch sie dienstbar zu machen sind, kann darum doch ein ganz anderes sein. So konnte man auch früher für eifrige Pflege des Lateinschreibens und Lateinsprechens sein, ohne darum den lateinischen Aufsatz, das unmittelbare Resultat dieser Übungen, für die Krone des Gymnasialunterrichts zu halten. Vertraut zu werden mit dem Genius der Sprache, der zugleich auch der Genius des Volkes ist, das ist vielmehr das kulturhistorische Ziel des Sprachunterrichts, auch hinsichtlich der modernen Sprachen. Nicht also um vor allem in Zukunft selbst mit freier Beweglichkeit die fremde Sprache sprechen und schreiben zu können, soll der Schüler sich im Sprechen und Schreiben üben, sondern um leichter, sicherer und gründlicher vor allem das in dieser Sprache Geschriebene erfassen zu lernen.

Wem es paradox erscheint, wenn auch für die modernen Sprachen als Hauptziel das Lesenkönnen hingestellt wird, der erwäge, für wie wenige unter den Schülern die Fertigkeit im Sprechen und Schreiben

der fremden Sprache irgendwann einmal von praktischer Bedeutung ist. Es ist ein in der Masse verschwindend seltener Fall, wenn von den Zahllosen, die auf der Schule Französisch und Englisch gelernt haben, später einer in die Lage kommt, französisch oder englisch sprechen oder schreiben zu müssen. Nun stelle man sich vor, daß endlich der große Augenblick erscheint, wo sich an ihm der Segen eines naturgemäßen Sprachunterrichts nach der Reformmethode bethätigen soll! **Cur facunda parum decoro inter verba cadit lingua silentio!** Was man nicht weiß, so hört man ihn seufzen, das eben brauchte man, und was man weiß, kann man nicht brauchen. Um in dieser Hinsicht leistungsfähig zu sein, dazu bedürfte es während der ganzen Zeit, die seit dem Abgange von der Schule verstrichen ist, fleißiger Übungen und wesentlicher Ergänzungen, weil ja doch hoffentlich die Lektüre, im Anschluß an welche das Schreiben und Sprechen geübt wurde, nicht mit Rücksicht auf einstige Konversationsbedürfnisse ausgewählt worden war. Wer sich für den internationalen Handelsverkehr, für den Grenzverkehr, für den diplomatischen Verkehr brauchbar machen will, der bedarf dazu einer ganz anderen Vorbereitung, als sie ihm von der Schule nach ihrem pädagogischen Hauptziele gewährt werden kann, wenigstens bedarf es dazu nachträglich einer auf dieses praktische Ziel gerichteten Ergänzung. Aber die schulmäßigen Schreib- und Sprechübungen behalten deshalb doch ihren reellen Wert: sie sind bildend und veranlassen die Lernenden zu vielseitigen und fruchtbaren Anstrengungen, und vor allem sind sie beizubehalten, weil in ihnen jene freie Thätigkeit des Gestaltens kräftig waltet, welche der verdummenden Wirkung des stetigen Aufnehmens entgegenarbeitet.

Offenbar schwebte den Reformern das Ziel vor, die fremde moderne Sprache möglichst zu einem eben so festen und sicher verwendbaren Besitze des Schülers zu machen, wie die Muttersprache es ist. Weil man in dem Sprechen- und Schreibenkönnen nunmehr das höchste Ziel alles neusprachlichen Unterrichtes erblickte, mußte der wunderbare Gegensatz, den die kläglichen Schulresultate hinsichtlich des Sprechens fremder Sprachen zu der mühelosen und sichern Leichtigkeit in der Handhabung der Muttersprache bildeten, die Aufmerksamkeit auf den Gegensatz der beiden Methoden lenken, falls die Art, wie man seine Muttersprache lernt, überhaupt eine Methode genannt werden kann. Die Natur sollte in Zukunft die Lehrmeisterin

sein, sie, die schon so oft das Bildungsstreben von der Verzerrung und falschen Künstlichkeit zum Richtigen und Wahren zurückgeführt hatte. So wurde die natürliche Methode wieder entdeckt, die künstlich für die fremde Sprache Bedingungen schafft, denen etwa ähnlich, unter welchen wir mit so günstigem Erfolge unsere Muttersprache lernen.

Dabei gilt es nun aber zunächst dieses zu bedenken, daß das Erlernen einer zweiten Sprache in gewissem Sinne überhaupt etwas Unnatürliches ist, und daß deshalb immer nur über das Durchschnittsmaß befähigte Menschen unter günstigen Umständen zu jener Vertrautheit mit der fremden Sprache gelangen, die sie befähigt, mit Übergehung der Muttersprache in dieser andern Sprache zeitweilig zu denken und deren vielseitiger Anlage genau entsprechende Ausdrucksformen zu finden. Von dem ersten Dämmern des Bewußtseins an nährt jeder Tag, jede Stunde, jede Minute in uns die Kenntnis der Muttersprache. Nicht nachträglich erst wird sie unserem Empfinden, unserem Denken der erwünschte Ausdruck, sondern jede Empfindung, jeder Gedanke entsteht und bildet sich mit ihrer Hilfe, so daß die fortschreitende Gewandtheit im Verstehen und im Gebrauche der Muttersprache ein sichrer Maßstab für die fortschreitende Entwickelung überhaupt ist. Allerdings empfindet und weiß jeder stets etwas mehr, als er selbst in seiner Muttersprache zu sagen vermag, ja mehr als in irgendeiner Sprache überhaupt gesagt werden kann. Aber wie gering ist dieser seinem auf natürlichem Wege erworbenen Sprachvermögen unzugängliche Rest im Vergleich zu dem vielen, was die meisten selbst nach langer Beschäftigung mit der fremden Sprache in dieser unausgedrückt lassen! Und ist das zu verwundern?. Es bedarf außerordentlicher und in mehr als einer Hinsicht heilsamer Anstrengungen, um in uns der Alleinherrschaft der Muttersprache entgegenzuarbeiten, die nicht bloß tief in unser Inneres ihre Wurzeln gesenkt, sondern zugleich auch nach allen Seiten ein unentwirrbares Netz von Fasern gesponnen hat.

Unter wie viel ungünstigeren Verhältnissen lernen wir die fremde Sprache! Allerdings ist die Kenntnis der Muttersprache, durch deren Besitzergreifung sich unser Empfinden und Denken geklärt hat, eine Vorbereitung für das Erlernen fremder Sprachen. Genau derselben Umständlichkeit, mit welcher das Kind sich in seiner Muttersprache übend, nicht bloß durch Namengebungen von den Dingen Besitz er-

greift, sondern zugleich auch das elementare Denken lernt, bedarf es demnach im fremdsprachlichen Unterrichte nicht. Aber andrerseits sind alle unsere Vorstellungen von den äußeren oder inneren Vorgängen mit den Ausdrucksformen unserer Muttersprache, die sich zunächst unserem sehnenden Verlangen darbot und im Verkehr mit welcher wir unsere menschlichen Anlagen entwickelt haben, so innig verwachsen, daß die fremde Sprache stets erst den Widerstand des Heimischen und fast Angeborenen zu überwinden hat. Es möchte demnach als das *πρῶτον ψεῦδος* der neuen neusprachlichen Unterrichtsmethode, die sich dem verirrten Sprachunterrichte als Evangelium anbietet, zu bezeichnen sein, daß sie, um sicherer die fremde Sprache erfassen zu lassen, alle Vermittelung der Muttersprache auch für den Anfangsunterricht als für die Entwickelung des Sprachgefühls hinderlich ablehnt, daß sie während des Verkehrs mit der fremden Sprache die Muttersprache gewissermaßen in Schlaf versenken und den Geist des Lernenden gleich von Anfang an von dem Vorgestellten und Gedachten direkt immer zu den Formen der fremden Sprache und von diesen zurück zu dem Vorgestellten und Gedachten leiten möchte.

Doch zurück zu dem eigentlichen Kernpunkt der ganzen Frage. Wie diese „neue", diese „natürliche" Methode sich nämlich zur Grammatik stelle, ist nicht leicht zu sagen, selbst wenn man von denen absieht, die zwischen dem Alten und Neuen zu vermitteln suchen. Allerdings ist das zunächst in die Augen Fallende der neuen Richtung eine offene Verachtung der Grammatik. Aber diese Reformer wollen doch nur in den unteren Klassen beim fremdsprachlichen Unterrichte das Prinzip der unbewußten Nachahmung und Analogiebildung walten lassen; nachher soll ja doch die geschmähte Grammatik zugelassen werden, und der ganze Unterschied zwischen der alten und neuen Methode würde dann der sein, daß man jetzt mit saurer Miene die Dienste der Grammatik entgegennimmt und ihr keinen Dank dafür weiß. Hinsichtlich der unteren Klassen aber scheint die Sache anders zu stehen. Man beruft sich auf das Vorbild der natürlichen Spracherwerbung und will, daß auf rein mechanischem Wege, ohne Regeln, ohne Reflexion, eine feste Gewohnheit entstehe.[1]) Die Grammatik, sagt man, dürfe die praktische Spracherlernung höchstens in einzelnen

[1]) K. Kühn, Der französische Anfangsunterricht. Bielefeld u. Leipzig 1887.

Fällen begleiten, müsse ihr vielmehr im ganzen folgen. Vor allem gelte es, das Sprachgefühl zur Entwickelung zu bringen und durch Übungen eine Art mechanisch-unbewußter Virtuosität erreichen zu lassen, wie beim Klavierspiel. Man redet besonders zornig gegen das Erlernen „toter“ Regeln. Da aber zugleich die Forderung einer systematischen Grammatik für die mittleren und oberen Klassen von denselben für unabweislich erklärt wird, so darf man doch wohl annehmen, daß diese Regeln nur auf der Anfangsstufe völlig tot sind. Der Haß gegen das Alte und die Freude über das Neue stimmt diese Reformer bisweilen sogar poetisch. So schreibt der Leidenschaftlichsten einer, in dem Schlamme von Formen und Regeln verlerne der Geist des Schülers sich frei zu bewegen, die neue Methode aber mit ihren Reproduktionen und Umwandelungen vergleicht er einer kühlen, belebenden Flut. Der Grammatik rät ein anderer, am Anfange lieber aus dem Wege zu gehen als sie aufzusuchen; die grammatischen Gesetze müßten sich aus einer massenhaften Anzahl von Fällen gewissermaßen dem Schüler aufdrängen. Gleichwohl erklären selbst diejenigen, welche entschieden mit dem Hergebrachten gebrochen sehen wollen, daß es ein Mythus sei, sie wollten die Grammatik ihrer Selbständigkeit ganz entkleiden oder gar aus der Schule verbannen. Das Wort „Tod den Regeln“ müsse wesentlich anders verstanden werden.[1]) Die Natur, wie sie uns zur Kenntnis der Muttersprache verhilft, ist ihr Vorbild. Wenn man daraus aber schließt, die neue Methode erstrebe nur eine instinktive Handhabung der Sprache, so stößt man wiederum auf Widerspruch. „Bewußten Besitz erstreben auch die Reformfreunde“ sagt Kühn. Und Bierbaum, der gewiß zu denen gehört, welche von Verträgen und Kompromissen nichts wissen wollen, sagt (a. a. O. S. 60), man werfe dieser Methode mit Unrecht vor, daß sie nur Sprechfertigkeit, nicht Sprachbildung, alles unbewußt, alles durch instinktive Nachahmung erreichen wolle. Dabei reden diese Reformer doch fortwährend gegen die leidige Sucht zu generalisieren und zu abstrahieren und verlangen, daß man vielmehr stets Einzelnes und Konkretes bieten solle. Nicht bloß gegen die Regelsucht, sondern gegen die Regel überhaupt lehnen sie sich auf. Bezeichnend ist das Beispiel, durch welches Kühn in seiner Schrift über den Anfangsunterricht

---

[1]) Vgl. Löschhorn in den Jahresberichten von C. Rethwisch III S. 127.

(S. 9) diese Theorie erläutert. Er redet von dem Fall, wenn das deutsche „ihr" son, und wenn „es" leur heißt, wozu sich „Ihr" votre gestellt. „Wie oft", sagt er, „muß das geübt werden, und wie viele Fehler werden dagegen gemacht, ehe nur einigermaßen Sicherheit erreicht wird! Und wie kurze Zeit nur wird die Regel behalten, wie bald wird wieder im Gebrauch son und leur verwechselt! Fehler gegen diese Regel kommen noch in Prima vor. Wenn man aber von dem deutschen „ihr" ganz schweigt und die Schüler konjugieren läßt: „j'ai perdu mon livre, so ergiebt sich elle a perdu son livre, ils (elles) ont perdu leur livre ganz von selbst und wird auch nach wiederholter Übung an Konjugationssätzen bald behalten. Durch solche Übungen wird im Schüler das Gefühl für das sprachlich Richtige erzeugt." Da auch die „alte" Methode beim Generalisieren stets erläuternde Beispiele bietet, so kann doch das Charakteristische dieser „neuen" Methode nur darin zu suchen sein, daß sie das Regelbilden überhaupt vermeidet, weil die Reflexion der Bildung eines sicheren Instinktes entgegenarbeite. Nicht einmal in einem so einfachen Falle, wie der eben zitierte, soll dem Knaben die Regel geboten werden! Und dabei versichern diese Methodiker doch, auch ihnen käme es auf bewußte Kenntnis der Sprache an, und protestieren gegen die Meinung, daß nach ihrer Methode die Sprache ohne Grammatik gelehrt werden solle. J'avoue que, malgré mes efforts, je n'ai rien pu comprendre à cette nouvelle théorie.

In einen um so deutlicheren Gegensatz stellt sich die Unterrichtspraxis nach dieser neuen Methode zu allem bisher Geübten. Damit das Gefühl für die fremde Sprache erstarke, will sie beim Unterricht die Muttersprache in Schlaf versenken. Beides, das Übersetzen aus dem Deutschen und das Übersetzen in das Deutsche, wird von den Reformern verworfen oder nur als Übergang bis zum Siege des neuen Prinzips in bescheidenem Maße beibehalten. Dafür werden mündliche und schriftliche Reproduktionen aller Art im Anschluß an die Lektüre als Übungen empfohlen. Die bisherigen Exercitien und Extemporalien werden mit Zorn bekämpft, und auch während des Unterrichts selbst werden alle zu dem Gelesenen in keiner Beziehung stehenden Einzelsätze, wie deren der bisherige grammatische Unterricht fortwährend zur Erläuterung gebrauchte, mit Entschiedenheit verworfen, weil sie der Grammatik eine selbständige Stellung verschaffen und

eine der Idee der Konzentration widerstrebende Trennung des Inhaltes und der Form herbeiführten.

Was die erste weittragende und höchst originelle Abweichung dieser Unterrichtspraxis von dem bisher Geübten betrifft, daß sie nämlich, die Vermittelung der Muttersprache verschmähend, den Wort- und Formenschatz der fremden Sprache unmittelbar mit den dadurch bezeichneten Dingen verbinden will, so erwidert E. v. Sallwürk mit Recht, daß mit dem Begriffe, auf welchen mit Übergehung der Muttersprache hier direkt das fremdsprachliche Wort bezogen werden soll, die muttersprachliche Form so fest verbunden ist, daß sie augenblicklich im Bewußtsein hervortritt, gleichviel ob es dem Lernenden gestattet sei oder nicht, das entsprechende Wort seiner Muttersprache auszusprechen. Ohne gewohnheitsmäßige, auch im Kinde schon zur Virtuosität gesteigerte Bewegungen, kann auch das langsamste Denken und Sprechen nicht zustande kommen. Die Sprache wirft dem Gedachten nicht bloß ein Kleid über, sondern vom ersten Dämmern an bewegt sich die Vorstellung des Kindes in gewohntem Geleise dem Laute der Muttersprache zu, und auch das einsamste Nachdenken greift, sobald es aus dem unbestimmten Träumen herausgetreten ist, nach den Lauten einer einzelnen bestimmten Sprache. Thut diese natürliche Methode also nicht der Natur Gewalt an? Übersieht diese Methode, welche der alten Methode sich als die psychologisch allein richtige gegenüberstellt, nicht ein psychologisches Hauptgesetz? Kann man sich etwas Gewaltsameres denken als diese plötzliche Unterbindung der Muttersprache? Um das Gefühl für die fremde Sprache zu stärken, um in dieser denken zu lehren, gebietet man der Muttersprache, die so lange das einzige Organ für alle Akte des inneren Lebens war, mit einem Male ein zeitweiliges Schweigen.

Allerdings lernt das Kind seine Muttersprache, ohne daß zwischen die Begriffe und die entsprechenden Lautzeichen sich etwas anderes vermittelnd einschiebt. Aber wie langsam geht auch diese Entwickelung vor sich! Und eine wie kräftige Unterstützung findet sie in dem natürlichen Verlangen und Bedürfnis des Kindes, sein Inneres irgendwie, durch selbstgeschaffene oder nachgeahmte Laute, nach außen zu werfen! Nachdem aber durch das Erlernen der Muttersprache dem angeborenen Sprechbedürfnis genügt und alle einzelnen Begriffe bestimmten Lauten schon vermählt worden sind, kann sich auch das

lernfreudigste Kind nicht die angestrengte Aufmerksamkeit geben, die nötig wäre, um die völlig unbekannte neue Sprache direkt, ohne Vermittelung der schon erworbenen und willig sich selbst zur Verfügung stellenden Muttersprache zu erfassen. Wer das verlangt, mutet dem Kinde eine unnatürliche Anstrengung zu. Erwägt man ferner, daß selbst zwischen den einander so ähnlichen modernen Sprachen doch die Ähnlichkeit nicht so groß ist, daß einfach ein Wort immer dem anderen entspräche, so leuchtet es doch ein, daß ein Unterricht, der grundsätzlich auf alle Vergleichung der fremden Sprache mit der Muttersprache verzichtet, damit einen für die Schule sehr wichtigen Vorteil des fremdsprachlichen Unterrichtes aufgiebt.

Auch die klarste Einsicht kann freilich für die Sicherheit der instinktiven Gewohnheit keinen Ersatz bieten; ja sie verhindert zunächst, daß eine unbewußte Sicherheit im Gebrauche der fremden Sprache zustande kommt. Darum soll der Unterricht dieser bange machenden Nebenwirkung einer verstandesmäßigen Beschäftigung mit der fremden Sprache entgegenarbeiten. Das aber geschieht auch nach der alten Methode, die sich doch nicht daran genügen läßt, Regeln auswendig lernen zu lassen, sondern alles Mögliche thut, um auch eine instinktive Sicherheit in der Anwendung dieser Regeln zu verschaffen.

Gleichwohl ist es unleugbar, daß eine eigentliche Vertrautheit mit einer fremden Sprache nicht erreicht werden kann, wenn man nicht mit Übergehung der Muttersprache in ihr zu denken, in ihr Geschriebenes zu lesen, sich ihrer beim Schreiben und Sprechen zu bedienen lernt. Ich gestehe, daß mit den großen Schwierigkeiten, welche eine freie und direkte Verwendung der fremden Sprache verursacht, frühzeitiger, als gemeiniglich von den Anhängern der alten Methode geschieht, gerungen werden muß und gerungen werden kann. Schon im ersten Unterrichtsjahre mag man günstige Gelegenheiten, sie zum Sprechen zu verwenden und vom Schüler zum Sprechen verwenden zu lassen, benutzen und suchen. Wäre es der Zweck des fremdsprachlichen Unterrichts, vor allem den Schüler schnell dahin zu bringen, das für den Gebrauch dieser Sprache im fremden Lande durchaus Unentbehrliche zu erwerben, so könnte man es wagen, mit Ausschließung aller muttersprachlichen Laute mit ihm fortwährend, allein durch die Rücksicht auf den praktischen Erfolg geleitet, diesen engsten Kreis des Notwendigen zu durchlaufen. Auf alle Fälle aber

müßte so zuerst ein widerlich tumultuarisches Sprachverhunzen entstehen, welches die Schule nicht dulden kann, ohne ihrem eigentümlichen Geiste untreu zu werden. Das Übersetzen andrerseits ist doch, ganz abgesehen von den Vorteilen, die ein bewußtes Vergleichen der Sprachen gewährt, das natürliche Mittel, nicht bloß um zu beweisen, daß man verstanden hat, sondern auch, für den Anfänger wenigstens, um zum Verständnis zu gelangen. Allerdings aber scheint es ein mechanisches und gar zu bequemes Verfahren, alles, abgesehen von der Privatlektüre etwa auf der obersten Stufe, durch alle Klassen gleichmäßig übersetzen zu lassen. Mag auch Jahre hindurch alles immer übersetzt werden müssen, so kommt doch dann eine Zeit, wo wenigstens bisweilen das Gelesene nicht übersetzt zu werden braucht. Zum Schluß, wenigstens im neusprachlichen Unterrichte, sollte das Übersetzen des Gelesenen auf die schwierigeren Stellen beschränkt bleiben. Ich behaupte sogar, daß ein entsprechendes Verfahren auch für den altsprachlichen Unterricht möglich ist, wenn auch in bescheidenerem Umfange.

Mit nicht geringerem Nachdruck und der Hauptsache nach mit denselben Gründen erklärt sich die Reformmethode gegen das Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache. Mit ganz besonderem Hohn wird von den Extemporalien geredet, die man als Ausgeburten deutscher Schulmeisterweisheit bezeichnen hört. Ein guter Teil dieses Spottes trifft freilich nur den ungeschickten Gebrauch dieser sprachlichen Übungen, wie die meisten der von dieser Seite dem systematischen Sprachunterricht gemachten Vorwürfe nicht die richtig gehandhabte grammatische Methode treffen, sondern ihre Abart, die regelsüchtige Pedanterie, welche das Nebensächliche mit demselben Nachdruck wie die Hauptsachen in den Kopf der Schüler hineinarbeitet und außerdem sich nicht auf die Kunst versteht, schnell, wie die Wendungen des Unterrichts es gerade verlangen, den Weg vom Allgemeinen zum Besonderen und von dort zurück zum Allgemeinen zu finden. Es ist ein unleugbares Verdienst der Reformpädagogen, durch ihre kecken Angriffe diese seelenmörderische Pedanterie aufgerüttelt und etwas an sich irre gemacht zu haben. Aber ihre Geschosse fliegen sämtlich weit über das Ziel hinaus. So hört man fortwährend von den „Schlingen und Fußangeln“ der Extemporalien reden. Aber alle Übungen, auch die nach der neuen Methode, sind doch etwas künstlich Zurechtgemachtes

und auf bestimmte Ziele Hinsteuerndes. Sollen sie fruchtbringend sein, so müssen sie zahlreichere Beziehungen auf das dem Schüler Bekannte oder eben jetzt Einzuübende enthalten, als ein selbst mit höchster Vorsicht ausgesuchtes Stück aus einem Originalschriftsteller je enthalten kann. Da sie ferner stets nur eine sehr mäßige Ausdehnung haben dürfen, so müssen sie das für den vorliegenden Fall Gleichgültige ausscheiden. So entsteht ein fremdsprachlicher Text, dem man wohl stets die Absicht anmerken wird, der aber deshalb weder hinterlistig noch offenbar geschmacklos zu sein braucht.

Die Schüler selbst nehmen es mit dem Übersetzen in die fremde Sprache im allgemeinen sehr ernst. Auch durch Übungen in der umgekehrten Richtung, gestehe ich, kann man das sprachliche Wissen erstarken lassen[1]; aber der Erfolg ist doch ein magerer, verglichen mit dem Ertrage, den die um vieles leichter methodisch zu handhabenden Übungen der andern Art, abwerfen. „Denn die Muttersprache läßt gewissermaßen mit sich reden: sie kommt dem, welcher aus der fremden Sprache in sie überträgt, gleichsam auf halbem (beim Französischen und Englischen auf ganzem) Wege entgegen: das Lateinische aber richtet sich nicht nach uns; daraus folgt, daß wir uns nach ihm richten müssen, uns in dasselbe, seine Logik, seine Auffassungsweise, den seinen Ausdrücken zu Grunde liegenden Gedanken hinein denken müssen."[2]) Was hier vom Lateinischen gesagt wird, gilt natürlich auch vom Übersetzen in eine fremde moderne Sprache, nur daß in dieser die Schwierigkeiten weder so groß, noch so mannigfaltig sind. Wenn irgend etwas geeignet ist, den Schüler zum angestrengten Arbeiten fähig zu machen und seiner Zerstreutheit entgegenzuarbeiten, so sind es diese fremdsprachlichen Übersetzungsübungen. Schon weil der Schüler selbst vor diesen Übungen eine Achtung empfindet, die mit jenen verachtungsvollen Äußerungen der Reformpädagogen in einem seltsamen Gegensatze steht, müßte man sie, meine ich, eifrig zu pflegen fortfahren, selbst wenn es wahr sein sollte, daß sie in der Kenntnis der fremden Sprache nicht in dem Maße, als sie anstrengend sind, vorwärts bringen.

---

[1]) Münch, „Zur Kunst des Übersetzens aus dem Französischen", abgedruckt in den „Vermischten Aufsätzen über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst" Berlin 1896, R. Gaertner.

[2]) O. Jäger, Das humanistische Gymnasium S. 33.

Mit welchem Rechte aber bezeichnet man Übungen plötzlich als unfruchtbar, ja als schädlich, welche so lange als ein untrüglicher Maßstab für die Beurteilung der sprachlichen Kenntnisse angesehen worden sind? Man findet, daß sie die Bildung eines sicheren Gefühls für das der fremden Sprache Gemäße durch das Dazwischenschieben der Muttersprache fortwährend stören. Wäre das Ziel beim fremdsprachlichen Unterrichte allein oder in erster Linie dieses, aus einem dunklen Instinkte heraus mit einigem Geschick die fremde Sprache handhaben zu lernen, so wäre diese Anklage berechtigt. Wer aber auf ein bewußtes Wissen hinstrebt und nebenbei darauf aus ist, Übungen zu erfinden, die nicht bloß einen positiven Ertrag gewähren, sondern auch an sich geeignet sind, die Kraft des Lernenden zu steigern, wird das Übersetzen aus dem Deutschen in fremde Sprachen in erster Linie zu den unentbehrlichen Mitteln unserer Unterrichtspraxis rechnen. Daß Übungen, welche die fremde Sprache so innig mit der Muttersprache verbinden, nicht direkt zu einer freien Herrschaft über diese fremde Sprachen führen können, muß zugegeben werden. Denn von einem wirklich unbefangenen und der fremden Sprache gemäßen Sprechen und Schreiben kann erst dann die Rede sein, wenn man mit Übergehung der Muttersprache in dieser anderen Sprache zu denken gelernt hat. Darum können jene Übersetzungsübungen aber doch als Vorübungen für einen einstmaligen vielseitigeren und vor dem Irren geschützten Gebrauch der fremden Sprache von hervorragendem Werte sein. Wer Oberkellner in einem internationalen Hotel werden will, würde die Sprechfertigkeit, die er für sein Teil im Französischen oder Englischen nötig hat, natürlich durch Übersetzungsübungen aus dem Deutschen nur verzögern. Direkt auf sein besonderes Ziel gerichtete Übungen werden ihn die Sprache leichter in dem bescheidenen Umfange, in welchem er sie braucht, erwerben lassen[1]). Wer aber einst in zweifelhaften Fällen, schreibend

[1]) In der köstlichen Satire „Das neue Gymnasium. Lehrplan und Lehraufgaben für die höhere Schule nebst Erläuterungen und Bemerkungen. Nichtamtlich." (Wiesbaden, 1900. C. G. Kunzes Nachfolger) wird S. 14 hinsichtlich der modernen Sprachen folgendes angeordnet: „Die Sprechübungen haben von der Umgebung der Schulen auszugehen und nach und nach weitere Gebiete, langsamer im Französischen, rascher im Englischen, wo die vorher erworbene Fertigkeit und das reifere Alter zu statten kommt, in ihren Bereich zu ziehen. Wo die Verhältnisse es ermöglichen, haben die Anstaltsleiter danach zu streben,

oder sprechend, eine sichere Entscheidung soll treffen können und zugleich fähig werden, die mannigfaltigen Mittel und Abstufungen des sprachlichen Ausdrucks überhaupt klarer zu würdigen und so die dargestellten Gedanken schärfer erfassen zu lernen, dem dürfen jene anstrengenden Übersetzungsübungen nicht erspart bleiben. Sie bilden einen Damm gegen die Oberflächlichkeit, und nur damit die Sprache später um so gründlicher erfaßt werde, bereiten sie Verzögerungen und Hindernisse[1]).

Wie schwankend, haltlos und ziellos sind im Vergleich zu diesen streng methodischen Übungen die von der neuen Methode als Ersatz gebotenen! Wenn diesen Charakter schon die wenigen Übungen tragen, welche gedruckt vorliegen, und die sich doch als Muster darbieten, wie wird es erst da in dem wirklichen neumethodischen Unterrichte aussehen! Nebenbei sei bemerkt, daß von dieser Seite unaufhörlich der alten Methode der Vorwurf gemacht wird, sie trenne das Wort von der Sache und erziehe durch ihre Übersetzungsübungen systematisch zur Gleichgültigkeit gegen den Inhalt. Gewiß ist es für die unterste Stufe schwer, ein ansprechendes und dem Schüler verständliches Übersetzungmaterial zu schaffen. Aber beweist eine Blumenlese abgeschmackter oder über den Vorstellungskreis des Schülers hinausgreifender Sätze, deren jeder doch durch einen besseren ersetzt werden könnte, etwas gegen die Übungen nach der alten Methode überhaupt? Vor allem muß

für die oberen Klassen zum Abschluß der Sprechübungen einen sprachgewandten Portier zu gewinnen, der sich mit den Schülern über alle Gebiete des praktischen Lebens unterhält. Einer richtigen Methode wird es gelingen, alle Schüler zum fließenden Gebrauch der Fremdsprache zu befähigen, so gut wie im Heimatlande selber alle Kinder ihre Sprache lernen. — Ebenso ist die Lektüre der lebendigen Verwendung der Sprache dienstbar zu machen, wie es schon bisher mehrfach gelungen ist, solche Schriftwerke zu wählen, bei denen das Interesse für die sprachlich-phraseologische Seite nicht abgelenkt wurde durch den Stoff oder den Gedankengehalt. Die veraltete Litteratur früherer Zeiten ist außer Acht zu lassen: es hat keinen Sinn, daß jemand Racine oder Molière gelesen hat und vor einer französischen Speisekarte ratlos ist. — Statt dessen sind neuere Werke, ganz oder teilweise mit Weglassung des für die Schule Anstößigen, heranzuziehen und die Tageslitteratur nicht zu vernachlässigen."

[1]) H. Schiller würde sich gewiß viele zu lebhaftem Danke verpflichten, wenn er ein Gegenstück schriebe zu seinen „Reisefrüchten" (Frick u. Meier L. u. L. 14. Heft) und nunmehr auch erzählte, was er hier und da beim Unterrichte der Reformer Merkwürdiges gesehen und gehört hat.

der Lehrer wissen, was an Kenntnissen und Interessen in den Köpfen seiner Sextaner und Quintaner vorhanden ist; im Anschluß daran wird er, wenn er sich selbst die Sprache, welche er lehrt, gehorsam gemacht hat, leicht Übersetzungs- und Sprechübungen bilden können.

Wie aber verfährt die moderne Methode? Daß die Induktion für den sprachlichen Unterricht nur innerhalb gewisser Grenzen brauchbar ist,[1]) daß sie, wie von dem entgegengesetzten Standpunkte aus gesagt worden ist, nur eine gesunde Würze des Unterrichts, aber für keine Disziplin eine ausreichende und geeignete Grundlage ist, wird völlig verkannt. Man betrachte die gerühmten Übungen zum französischen Lesebuch von Karl Kühn, welche doch dem Lehrer eine Anleitung zur Handhabung dieser Methode sein wollen. Von Plan, Ordnung und Fortschritt vermag man dort nichts zu entdecken. Diese Übungen zeigen ein Durcheinander von allem Möglichen, im Anschluß an Lesestücke, für deren Auswahl und Reihenfolge die Rücksicht auf das Sprachliche offenbar von höchst untergeordneter Bedeutung gewesen ist. Als erste Übung wird folgende verlangt: „Konjugiere: c'est moi qui vais à la chasse; c'est moi qui ai tué le lièvre; j'ai tué le lièvre; je n'ai pas tué le lièvre." Dann soll der Schüler die Namen der Finger lernen, dann die Grundzahlen von 1—20 und sie durch Addition, Subtraktion und Multiplikation einüben. Dazu Beispiele: „Combien font deux et trois?" 2c. Inzwischen sollen Konjugationsübungen mit j'ai und je n'ai pas in ganzen Sätzen fortgeführt werden. Daß man die einzelnen Formen sich beeilen soll in das lebendige Ganze eines Satzes zu fügen, ist ein richtiger Grundsatz, dem aber auch vom Standpunkte der alten Methode Rechnung getragen werden kann. Weshalb man aber bei Leibe niemals anders als in ganzen Sätzen soll konjugieren dürfen, vermag ich nicht zu verstehen. Aus einem bloßen Instinkte heraus, auch wenn sie von dieser neuen Methode nie ein Wort haben reden hören, ist es beim neu- wie beim altsprachlichen Unterrichte auf allen Stufen das eifrigste Bestreben geschickter Lehrer, die besprochenen Eigentümlichkeiten der Sprache in ganzen Sätzen zur Erscheinung zu bringen; aber gegen einfache [illegible]jugations- und Deklinationsübungen regt sich, unbeeinflußt durch [illegible] Theorie, auch das zarteste pädagogische Gewissen nicht. Ja ich

[1]) [illegible] Der Bildungswert des Lateinischen, Programm des [illegible] in Berlin 1887. Nr. 63. S. 11. Berlin, R. Gaertner.

halte es sogar für unmöglich, die Formen sicher ergreifen zu lassen, wenn sie immer nur in ganzen Sätzen geboten und abverlangt werden.

Dann werden die Wochentage gelernt. Dazu wird dann gleich mit dem Présent von aller konjugiert. Auch hält man es jetzt schon für an der Zeit „je vais bien“ lernen zu lassen, was von seltsam verwirrender Wirkung sein muß, weil von einer eigentlichen Erklärung dieser Wendung im Gegensatz zu dem deutschen „es geht mir gut“ doch nach dieser Methode abgesehen wird.

An die Stelle der Übungssätze, die nach der alten Methode ohne besondere Sacherklärung geboten werden, aber dem Prinzip nach doch stets mit einem verständigen, wenn auch harmlosen, und dem Schüler zugänglichen Inhalt gefüllt, setzt die neue Methode eine in Fragen und Antworten aufgelöste Besprechung und Reproduktionen ihrer zusammenhängenden Lesestücke. Aller Sprachunterricht soll Sachunterricht sein. Durch diesen Satz haben sich die Anhänger dieser Richtung mit der Theorie der Pädagogik verbündet. Die Grammatik darf demnach nur die durch das Lesestück geforderten Belehrungen spenden, und die Kunst des Lehrers muß dafür sorgen, daß eine der Ergänzung harrende sprachliche Erscheinung von dem Schüler festgehalten werde, damit bei günstiger Gelegenheit auf Veranlassung eines anderen Lesestücks dazu die Fortsetzung gefügt werden kann. Man kann sich leicht vorstellen, wie wenig dieses Verfahren, welches das Verwandte, wie die wirkliche Sprache, durch Fremdartiges fortwährend trennt, geeignet scheint, Klarheit und Übersicht zu schaffen. Aber das eben ist hier der ausgesprochene Grundsatz, das Systematische fern zu halten und den tumultuarischen Gang der natürlichen Spracherwerbung nachzuahmen. Das Regelbilden soll vermieden werden, und statt weniger methodischer Einwirkungen will z. B. Kühn, daß das Ohr und der Geist des Schülers, ganz im Sinne der natürlichen Spracherwerbung, durch massenhafte Einwirkungen erobert werde. Ganz streng können freilich selbst die strengen Reformer an diesem Grundsatz nicht festhalten, wie die Musterlektion beweist, welche Bierbaum seiner Schrift über die analytisch-direkte Methode (S. 119—128) eingefügt hat. Dort werden in der That einige grammatische Regeln aus dem Gelesenen abgeleitet.

Die Reformer tadeln mit ganz besonderem Hohn an der herrschenden Methode des fremdsprachlichen Unterrichts, daß sie über

all dem Kram von Formen und Regeln den Inhalt des Gelesenen grob vernachlässige. „Berechtigt“, sagt O. Jäger in der oben erwähnten Broschüre (S. 31), „ist die Forderung, daß die alte Methode — vielmehr der frühere Mißbrauch —, daß Cornelius Nepos, Cäsar, Cicero als vermischte Übungsbeispiele zu den Paragraphen der Grammatik behandelt werden, vollends verschwinde. Dies ist unzweifelhaft im Gange, der Lärm ist unnötig: es ist eine Kanonade auf einen abziehenden Feind, der eigentlich fast schon dem Gesichtskreis entrückt ist und dem also die Kanonade auch nichts mehr schadet.“ So großes Gewicht man auch auf die sachliche Erklärung zu legen geneigt ist, während der ersten Jahre, wo ein Minimum sachlicher Schwierigkeiten im fremdsprachlichen Unterrichte zu bewältigen ist, wird man die Hauptaufgabe in der Einübung des Sprachlichen erblicken müssen. Wie verfährt nun die neue Methode? Sie ist geschäftig, eine endlose Reihe überflüssiger Fragen zu erfinden, auf welche die Worte des Textes wiederholt werden müssen. Steht im Übungsstück: „La foule des spectateurs se presse“, so fragt der Lehrer: „Que fait la foule des spectateurs?“ An die Worte „la jeune fille, toute tremblante“ knüpft er die Frage: „Comment cette jeune fille était-elle?“ Die Worte: „Bientôt les câbles sont coupés“ haben die Fragen zur Folge: „Qu'est-ce qui est bientôt fait?“ — Auf „les voyageurs, respirant un air plus pur“ ziemt sich die Frage „Que respirent les voyageurs?“, auf „nous sommes perdus“ s'écrie Harris muß folgen: „Comment Harris s'écrie-t-il?“ Heißt das nicht omnia minima mansa in os inserere? Bedarf es solcher Anstalten, um den Quintaner das Äußere eines einfachen Vorgangs erfassen zu lassen? Auch die einfachste Anekdote, gestehe ich, hat psychologische Abgründe. Aber daran wagt sich diese Erklärung doch nicht, und sie thut fürwahr gut daran. Nachdem nun in dieser Weise das Lesestück durch Fragen in Atome zermalmt ist, beginnt das Reproduzieren, das mündliche und das schriftliche. Ist das die wahre Konzentration des Unterrichts? Werden nicht die Schüler, ehe noch die Hälfte der vorgeschriebenen Manipulationen durchlaufen ist, mit Verzweiflung in den Augen um Erbarmen flehen und endlich von etwas anderem zu hören verlangen? Überklarheit erzeugt Ekel. Varietas debet occurrere satietati.

Das Interesse am Inhalt, sagt man, soll über die Schwierigkeiten

der Form hinweghelfen. Da nun durch ein so langgedehntes Frage- und Antwortspiel auch das interessanteste Lesestück langweilig werden muß, sucht man durch Herbeiziehen von allerhand Realien, welche zu wissen recht nützlich ist, die den fremdsprachlichen Anfangsunterricht aber aus seiner natürlichen Bahn lenken, die ermattenden Geister wieder zu beleben. Ja man ruft sogar das Spiel zu Hilfe, um der öden Grammatik entgegenzuarbeiten. Gleich im Anfange des Kühnschen Lesebuches z. B. steht ein Gedichtchen, dessen einer Vers so lautet: „Bon soir, madame la Lune, qu'est-ce que vous faites donc là? Je fais mûrir des prunes pour tous ces enfants-là.“ Ich gestehe, daß ich Plötzsche Sätze wie „J'ai vu le roi et la reine“ solcher Poesie vorziehe. Wenn dieser Vers und der sich daranschließende an „monsieur le Soleil“ nun durch eine gehörige Anzahl von Fragen und Antworten allseitig verarbeitet, dann mündlich und schriftlich reproduziert worden sind, sollen sie auch noch nach der beigegebenen Melodie gesungen werden. Noch voller würde diese Methode allerdings ihre Kraft entfalten, wenn man auch solche vom Mondstrahl gereifte Pflaumen nachher zum Essen herumreichte. Auch Lattmann, der hochverdiente Lattmann[1]), hat diese Bahn betreten, um den Anfangsunterricht sachlich möglichst interessant zu machen. Die gelesenen und erklärten Fabeln will er dramatisch in der Klasse aufführen lassen. Culex, von einem kleinen Schüler dargestellt, tritt vor den Katheder, und Passer kriegt ihn am Kragen. Der Explikator deutet seinen Mitschülern, mit der Hand weisend, die Situation: „Passer callidus ceperat culicem“. Nun schreit Culex gebückt in bittendem Tone: „Concede mihi vitam, oro te! Reputa iuventutem meam!“ Der Venator soll wirklich einen Bogen mitbringen und einen Pfeil auf Aquila abschießen. Der Faber soll sein Beil von Pappe fallen lassen, der unter der Bank versteckte Deus Fluvii hervortauchen, mit einem Schilfkranze auf dem Haupte u. s. w. Auch Bierbaum, in welchem wahrlich nicht la note sentimentale domine, redet mit Rührung von der geheimnisvollen Wiederbelebungskraft des Spiels. Anders O. Jäger, welcher es eine verderbliche Liebkinderdidaktik nennt, wenn man auch nur beim Anfangsunterrichte den strengen Ernst wissenschaftlicher Arbeit durch allerlei sogenannte

[1]) Lattmann, Die Kombinationen der methodischen Prinzipien (Göttingen 1888) S. 62.

interessante Dinge zu mildern und kurzweiliger zu machen suche. Vor allem aber wird man dieses bedenken müssen, daß der gelegentliche Scherz wohl eine belebende Würze des Unterrichts ist, aber nicht das Spiel, welches, zu Hilfe gerufen, sofort sich die Alleinherrschaft zu erringen trachtet.

Ich übergehe die äußeren Schwierigkeiten der neuen Methode. Sollen wirklich bindende Verabredungen hinsichtlich des zu Behandelnden zwischen den Lehrern aufeinanderfolgender Klassen getroffen werden, so wird beim Fehlen aller Systematik die Unfreiheit des Unterrichts eine weit größere, als sie je nach der alten Methode war. Der Nachfolgende muß ja genau wissen, welche durch den Zufall der Lektüre gebotenen Gelegenheiten zu sprachlichen Übungen von seinen Vorgängern benutzt worden sind. Verzichtet man auf genaue Verabredungen, so wird der Lehrer der folgenden Klasse wohl merken, daß den Schülern viel Anregungen geboten sind; aber er wird keine Grundlage vorfinden, auf der er sicher weiter bauen könnte. Daß die von den Reformern frühzeitig geforderten freien Arbeiten ferner schwieriger und zeitraubender zu korrigieren sind als die Exercitien und Extemporalien nach der alten Methode, würde an sich nicht als ein Fehler betrachtet werden dürfen. Es fragt sich nur, ob sie auch fruchtbarer sind, und ob sie im Massenunterrichte ihre heilsamen Kräfte entfalten können. Daß sie direkt besser für den selbständigen Gebrauch der fremden Sprache zum Schreiben und Sprechen vorbereiten als die bisherigen Übungen, wird man zugeben müssen. Wer aber kann behaupten, daß sie die besondern Schwierigkeiten gleich gut einüben, da diese doch, eine nach der andern, bewältigt werden müssen? Wie soll man ferner solche Arbeiten, welche, wenn sie wirklich einigermaßen frei sind, von den mannigfaltigsten, nur selten in allen Heften dieselbe Stelle treffenden Verkehrtheiten wimmeln werden, mit Gewinn bringenden Erklärungen, ohne zu viel Zeit darauf zu verwenden, zugleich zurückgeben? Die kleinen Originalstücke der Reformlesebücher andrerseits haben nichts künstlich Konstruiertes, auf besondere Zwecke hin Gestaltetes und erwecken deshalb leicht ein unbestimmtes ästhetisches Wohlgefallen, welches von belebendem Einfluß sein wird. Daß sie zugleich Idiomatisches bieten, möchte nicht sogleich als ein Vorzug gelten dürfen. Dem Anfänger thut zunächst ja anderes not, und wenn die Lesestücke der früheren Übungsbücher den Eigentümlichkeiten

der fremden Sprache nicht immer Rechnung trugen, so war das die Schuld der Herausgeber, nicht der Methode. Auch das Triumphgeschrei, daß allein bei dieser Methode auch schon im Anfangsunterrichte Interesse am Inhalt erweckt werden könne, tönt viel zu laut. Der harmlose Inhalt des kurzen gelesenen Stückes ist ja bald erfaßt. Alle die an das Lesestück sich dann anschließenden Übungen und Reproduktionen haben aber offenbar vorwiegend sprachliche und formelle Zwecke. Und anders kann es beim sprachlichen Anfangsunterrichte nicht sein. Sobald der Inhalt aber erschöpft ist, sollte man zum Zwecke der notwendigen sprachlichen Übungen in dem Gedankenkreise des Schülers vielmehr nach anderen Anknüpfungspunkten suchen.

Erwägt man es recht, so ist es nach dem Gesagten für einen gedeihlichen Sprachunterricht nicht sowohl wünschenswert, daß eine neue Methode zur Anwendung gebracht, als daß eine geschickte Handhabung der alten Methode allgemeiner werde. Ohne ihrem Geiste untreu zu werden, kann die Schule nicht auf eine systematische Behandlung der sprachlichen Hauptsachen verzichten. Was die Reformer im übrigen sich Besonderes nachrühmen, daß sie das Imitationsvermögen benutzen lehrten, Interesse am Inhalt und Freude am Entdecken erweckten, die unbewußte Aneignung pflegten, läßt sich alles auch mit der alten Methode in Einklang bringen. Auch das Vernünftigste freilich verliert sich in langer, uneingeschränkter Herrschaft an unvernünftige Einseitigkeiten. Von Zeit zu Zeit sind deshalb aufrüttelnde Angriffe heilsam. So haben sich denn die Reformer das unleugbare Verdienst erworben, viele in Pedanterie erstarrten Anhänger des Alten aufgerüttelt zu haben. Zu ganz besonderem Lobe aber soll man es ihnen sogar anrechnen, daß sie mit solcher Entschiedenheit dem Lehrer die Pflicht auferlegen, sich selbst vor allem die Sprache, welche er lehren soll, gefügig zu machen. Von dem unfruchtbaren Regelwerk und von der öden Langweiligkeit des systematischen grammatischen Unterrichts wird man nicht mehr reden dürfen, wenn der Unterrichtende mit geschickten fremdsprachlichen Gestaltungen sich jeder Wendung seiner Erklärungen, sich allen richtigen und verkehrten Antworten seiner Schüler anzubequemen versteht.

---

6. Der neue Lehrplan des Lateinischen.

I.

Die Wirkung einer Reform kann eine dreifache sein. Bringt sie eine wirkliche Erlösung von dem unerträglich gewordenen Drucke früherer Zustände, so wird sie mit lautschallendem und alles Zischen einzelner verschlingendem Jubel begrüßt. Häufiger freilich wird der Fall eintreten, daß eine starke unterlegene Minderheit dem Neuen eine leidenschaftliche Opposition macht. Endlich giebt es Reformen, die zunächst niemanden zufrieden stellen oder es nur ganz wenigen recht machen. Es will fast scheinen, als wenn die neuen Lehrpläne, wenigstens was das Lateinische betrifft, dieser dritten Klasse angehörten. Gerade darin aber, daß sie so ziemlich allen mißfallen, meinen wieder manche, dürfe man ein günstiges Zeichen erblicken. Hier sei eben unparteiisch das Für und Wider überall erwogen, ungerechtfertigten Bevorzugungen ein Ende gemacht und jedem Standpunkte genau das ihm Zukommende gewährt worden.

Am größten ist die Unzufriedenheit in den Kreisen jener spezialistisch gesinnten Altphilologen, denen auch nach ihrem Abgange von der Universität der Doktor für immer im Leibe stecken geblieben ist. Die einen reden mit wahrem Ingrimm von den neuen Lehrplänen, die andern machen kein Hehl daraus, daß es mit ihrer Liebe zum Unterrichten jetzt aus sei. Schon die Lehrpläne vom Jahre 1882 schienen ihnen an der äußersten Grenze des Annehmbaren zu stehen. Jetzt aber, meinen sie, sei das Gymnasium völlig ruiniert. Dieser weiteren Beschränkung des sprachlichen Unterrichts gegenüber halten sie keine Diskussion mehr für möglich. Dazu kommt eine jetzt nachdrücklich geforderte neue Methode des Unterrichtens, die ihnen non mediocriter displicet, ja welche manchen ein noch größeres Übel scheint als die Verringerung der Stundenzahl für das Griechische und Lateinische.

Viel schwerer wiegt die Unzufriedenheit der humanistisch Gesinnten, deren Urteil über die Neugestaltung des Unterrichts im Lateinischen zur Hälfte wenigstens mit dem Urteile der fachwissenschaftlich und spezifisch philologisch Gesinnten übereinstimmt. Auch diesen scheint die Säule des Gymnasiums, das Lateinische, stark erschüttert; auch sie meinen, daß bei der jetzt eingeführten Beschränkung der altsprachliche Unterricht seine stählende und nicht bloß zur wissenschaftlichen Thätigkeit, sondern auch zu einer reineren und freieren Auffassung des Menschlichen bildende Wirkung einbüßen werde; auch sie bedauern aufs höchste die weitere, durch die neuen Lehrpläne geforderte Zurückdrängung des Sprachlichen im altsprachlichen Unterrichte.

Einer sehr anerkennenden Beurteilung aber können die neuen Lehrpläne von Seiten der Realpädagogen sicher sein. So ziemlich alles, was diese mit unermüdlichem Eifer immer und immer wieder verlangt haben, ist ja durch diese Neuordnung legalisiert worden. Man darf sagen, daß sie einen entscheidenden Sieg davon getragen haben. Ich verstehe unter Realpädagogen jene Weiterbildner der Herbartschen Pädagogik, deren Hauptvertreter der verstorbene O. Frick und H. Schiller sind. Sie selbst zwar rechnen sich zu den Humanisten und erklären, daß sie nichts anderes verlangten, als daß ein humanistisches Gymnasium an die Stelle des bisherigen philologischen trete. Der Zwischenraum aber, welcher die pädagogischen Forderungen H. Schillers vor allem von dem Standpunkte Zellers, Treitschkes, O. Jägers, G. Wendts, Uhligs u. a. trennt, ist ein so großer, daß unterscheidende Namen nötig scheinen. Freilich ist der Ausdruck „Realpädagog" nur eine **denominatio a potiore**. In Übereinstimmung mit Herbart zeigen die Anhänger dieser pädagogischen Richtung Abneigung gegen das Studium der Sprachen und namentlich gegen sprachliche Übungen. Nach Herbart interessieren die Sprachen nur als Mittel der Darstellung. Deshalb nennt er sie für den Unterricht eine Last, welche durch die Kraft des Interesses für das Bezeichnete gehoben werden müsse. Nach der humanistischen Auffassung hingegen ist eine gründliche Beschäftigung mit fremden Sprachen und vor allem mit den alten Sprachen das Hauptmittel, um in sich alle wesentlichen Seiten des Menschlichen zu einer reinen und schönen Entfaltung zu bringen. In der Sprache, sagt O. Jäger in seinem Vortrage über Bleibendes und Vergängliches am humanistischen Gymnasium, begegne der Geist dem Geiste. Diese

Sprache könne aber nicht die eigene sein, sowie man nicht Naturgeschichte an seinem Körper studieren könne, könne auch keine modern-europäische mit sich hereindrängendem Nützlichkeitszwecke sein, sondern nur eine solche, welche eine längst vergangene, in uns wieder lebendig zu machende Gedankenwelt repräsentiere. In einem ähnlichen Sinne sagt F. A. Wolf, in den mit einander verglichenen Wörtern und Ausdrucksarten erhielten wir nicht etwa armselige Schätze vieler gleichgeltender Zeichen, sondern einen uns wirklich bereichernden Vorrat an Mitteln zur Auflösung und Zusammensetzung unserer Ideeen, der auf keinem anderen Wege zu gewinnen sei. Besser aber, als irgendwer, handelt über „das philologische Element der Bildung" O. Willmann in dem besten Kapitel seiner Didaktik, welches zuerst in Zeitschrift für das Gymnasialwesen (1886 S. 65—86) abgedruckt wurde. Er erklärt, der Schulbetrieb sei in seinem Rechte, wenn er die Sprachlehre nicht in den Dienst der Lektüre aufgehen lasse. Freilich müsse auch dem Einreißen des Formalismus gesteuert werden. Er nennt die Sprachlehre eine gelegentlich pedantische und morose Begleiterin in den Regionen der fremden Sprache, die aber doch anhielte auf das Kleine zu achten, das Fremde stückweise sich anzueignen, das Bekannte zum Vergleiche zurückzurufen, die mit Ausblicken lohne, welche dem ungeübten Auge entgehen, und mit einem Verständnis, das bei eilendem Schritte versagt bleibe, ja die das Reisen überhaupt lehre und Anweisung gebe, wie auch die Heimat zu durchwandern, das Altbekannte mit neuem Auge zu betrachten sei. Kurz, auch das Studium von Grammatik und Wörterbuch ist ihm ein Kulturstudium. Wie anders Herbart, der die Erlernung fremder Sprachen eine lästige Notwendigkeit nennt, welche die Entwickelung aufs empfindlichste störe! Die fremde Sprache ist ihm eben nur eine Form, deren man sich leider unter Mühen bemächtigen müsse, um zu dem Inhalte zu gelangen. So macht auch, was O. Frick und H. Schiller über den Unterricht im Griechischen und Lateinischen sagen, im ganzen überblickt, den Eindruck, als gliche die Beschäftigung mit den alten Sprachen in ihren Augen einem Geschäfte, das die Kosten nicht decke. Ihr Bestreben ist demgemäß darauf gerichtet, mit einem möglichst geringen Aufwande von Zeit und Kraft eine für das Lesen allenfalls noch ausreichende Kenntnis der fremden Sprache erwerben zu lassen, und schon in den untersten Klassen legen sie das Hauptgewicht auf den in lateinischer Form ge-

botenen Inhalt. Welcher Inhalt aber erscheint ihnen für die Zwecke der Schule der gemäßeste? Sie ergreifen begierig den Satz, daß alle höhere Bildung eine historische sein müsse. Und wer kann leugnen, daß es eine Hauptaufgabe des höheren Unterrichts ist, dafür zu sorgen, daß das Vergangene nicht vergangen sei, daß den Wurzeln der gegenwärtigen Zustände nachgespürt, die Vorstellung eines Zusammenhangs, einer fortschreitenden Entwickelung des Menschengeschlechtes erweckt werde? Aber die heutigen Humanisten fassen den Begriff der Geschichte weiter. Für das, was für sie an der historischen Bildung das Wesentlichste ist, scheint ihnen eben die Sprache selbst und die Litteratur in ihren vornehmsten Entfaltungen den größten Beitrag zu liefern, während O. Frick und H. Schiller, darin übrigens im Übereinstimmung mit dem Geiste unseres historischen Jahrhunderts, auch im altsprachlichen Unterrichte immer auf die eigentlichen Thatsachen der Geschichte, auf das Politische und Kriegsgeschichtliche, lossteuern. Geschichte ist eben ein vieldeutiges Wort. Nur die Geschichte, sagt H. Schiller, gebe ein Bild einer Zeit, von der Geschichte sei die Sprache aber nur ein Teil. Also müsse sich der Sprachunterricht an die alte Geschichte anlehnen. Dementsprechend wird von ihm, ganz wie in den neuen Lehrplänen, der historischen Lektüre, namentlich im Lateinischen, ein die übrigen Gebiete der Litteratur znrückdrängendes Übergewicht gegeben und dem Lateinischen geradezu das Ziel gesetzt, dem eigentlichen Geschichtsunterrichte als Ergänzung zu dienen. Für den Humanisten hingegen liegt der Hauptwert der historischen Bildung in der erweiterten und geklärten Kenntnis des inneren Menschen. Von dem Innern des Menschen aber, meint Lessing, lehre die Geschichte im engeren Sinne sehr wenig kennen.

Natürlich fällt es mir nicht ein, jene Männer in dem Sinne den Humanisten gegenüber als Realpädagogen zu bezeichnen, als gälte es ihnen als das letzte Ziel, den Kopf der Schüler mit möglichst viel Realien bloß zu füllen. Nein, sie wollen, daß dieser Stoff nach psychologischen Grundsätzen bearbeitet, durch kunstgerechte Bearbeitung ausgenutzt und für die Charakterbildung des Zöglings fruchtbar gemacht werde. Sie bezeichnen es vielmehr als Ziel, eine ernste vaterländische, sittliche und religiöse Gesinnung und ein Bild von der Natur im ganzen, mit dem natürlichen Mittelpunkte der Heimat, in dem Schüler zu erzeugen. Was sie aber so sichtlich von den heutigen

Humanisten unterscheidet, daß man wohl ein Recht hat, aus ihnen eine neue Gruppe von Pädagogen zu bilden, ist eben dieses, daß die Beschäftigung mit der fremden Sprache für sie nur die Bedeutung hat, sich das unentbehrliche, ja leider unentbehrliche Mittel zu erwerben, um sich die in dieser Sprache abgefaßten Litteraturwerke zugänglich zu machen. Daneben leugnen sie nicht, daß durch die geistige Arbeit, welche mit dieser Sprachbewältigung verbunden ist, die Kraft des Lernenden gestählt wird; aber die Sprache hat in ihren Augen nichts Besonderes in dieser Hinsicht vor den übrigen Lehrgegenständen voraus, während sie für den Humanisten das Bildungsmittel κατ' ἐξοχήν ist. Allerdings hatte sich die neuhumanistische Begeisterung nicht selten zu gar zu überschwenglichen Lobpreisungen der Sprache hinreißen lassen. In der Beschäftigung mit dem Lateinischen zumal erblickten manche ein unfehlbares Universalmittel gegen jede Art von Schwäche und Verkehrtheit. Als Reaktion erfolgte dann von Seiten Herbarts und der realistisch Gesinnten unter seinen Jüngern der Spott über die sogenannte formale Bildung. Man lachte über den naiven Glauben an die allseitige Bildungskraft der alten Sprachen, welche, recht betrieben, für alles Mögliche stark und tüchtig machen sollten. Jede formale Bildung, antwortete man, sei an die Wirkung des einzelnen Lehrgegenstandes gebunden. So könne die Beschäftigung mit den Sprachen die Urteilskraft auch nur für das klare und richtige Erfassen sprachlicher Verhältnisse üben. Daneben aber sollen die anderen Lehrfächer ein jedes für den Kreis seiner Gegenstände üben. Auf diese Weise arbeitete man der früheren Alleinherrschaft des sprachlichen Unterrichts entgegen. Damit ging freilich dem Unterrichte etwas verloren, was gerade den Pädagogen dieser Richtung das charakteristische Zeichen jedes richtig organisierten Unterrichts ist, die Centralisation. Die anderen Gegenstände liefern ja nach ihrer Lehre ebenso wichtige Beiträge für das Bildungsziel. Auf diese Weise gewann das Gymnasium also das Aussehen eines Staatenbundes, dessen einzelne Glieder gleiche Rechte haben. Man kann nicht einmal sagen, daß der Unterricht in den alten Sprachen in ihrem Unterrichtssysteme die Stellung eines primus inter pares einehme. Mit Verwertung des Satzes, daß aller Sprachunterricht historischer Unterricht sein müsse, möchten sie ihn vielmehr in ein Abhängigkeitsverhältnis zur Geschichte bringen. Daher die Schärfe und

der Spott, mit dem sie die bisher mit Eifer gepflegten sprachlichen Übungen als etwas nicht bloß Unnützes, sondern Schädliches bekämpfen. Namentlich gilt ihnen das Extemporale, wie es gemeiniglich geübt wird, als die unglücklichste Ausgeburt einer verkehrten Methode. Ja, für diese Übungen sich zu interessieren und darin etwas zu leisten, ist nach mancher Bemerkung in den Hallischen Lehrproben und Lehrgängen eigentlich kompromittierend für den Schüler und fast ein sicheres Zeichen geistiger Inferiorität. H. Schiller ist früher humanistischer gesinnt gewesen und hat sogar manches zu Gunsten der lateinischen Schreibübungen gesagt. Je länger je mehr aber ist auch er für eine möglichst weitgehende Reduktion des grammatischen und sprachlichen Unterrichts zu Gunsten der Geschichte und der Realien eingetreten. Charakteristisch für diese im Grunde decentralisierende Richtung ist das eifrige Bemühen, zwischen dem allmählich entstandenen und infolge der hinschwindenden Autorität des Lateinischen und Griechischen, so zu sagen, intensiver gewordenen Vielerlei des Unterrichts durch Hinüber- und Herüberleiten Verbindungen herzustellen, um so nachträglich daraus etwas Einheitliches zu machen.

Für die andrerseits, welche auch heute verlangen, daß das Gymnasium vor allem humanistisch bleiben solle, giebt es keinen Unterrichtsgegenstand, der an vielseitiger und tiefgehender Wirkung auch nur von ferne dem Sprachunterrichte gleichkäme. Man räumt ein, daß anderen Gegenständen noch eine spezifische Wirkungskraft innewohne, welche man zur Ergänzung mit Nutzen herbeiziehen könne; aber die Hauptwirkung müsse doch durch den Sprachunterricht erzielt werden, und alles übrige habe eben nur den Wert von Zusätzen und Nuancierungen. Auch meint man auf dieser Seite nicht, daß man die Sprachen bloß treibe, um ihre Litteraturdenkmäler lesen zu können, oder gar bloß um in den historischen Schriften dieser Sprache schon auf der Schule, so zu sagen, Quellenstudien machen und einige wichtige historische Ereignisse und Zustände politischer und kriegsgeschichtlicher Art aus den Geschichtsschreibern dieses Volkes selbst kennen zu lernen, sondern um, wie W. v. Humboldt wollte, die fremde Sprache erlernend, den Standpunkt einer eigentümlichen, von der unsrigen in wesentlichen Punkten abweichenden Weltansicht zu gewinnen. Offenbar wird der Sprachunterricht so in einem höheren Sinne historisch als nach der oben skizzierten Lehre der Realpädagogen, welche doch offen-

bar verlangen, daß der Hauptgewinn aus dem lateinischen Unterrichte z. B. der Erkenntnis der politischen und kriegsgeschichtlichen Wandlungen und Ereignisse aus dem Leben des römischen Volkes zu gute komme und für die deshalb Cäsar, Livius und Tacitus die wichtigsten Schulschriftsteller sind. Da für den Humanisten ferner die Sprache die edelste Erfindung des Menschen ist, neben welcher alles, was einzelne und ganze Völker ersonnen haben, um die verschiedenen Seiten des privaten und staatlichen Lebens sich vernünftig und angenehm zu gestalten, an innerem, grundlegendem Werte zurückstehen muß, da ferner die Sprache ein treues Abbild der in den materiellen Ereignissen der eigentlichen Geschichte sich nur in verschwommenen Umrissen abzeichnenden Volksseele ist, so begreift man, daß es den humanistisch Gesinnten auch einen gewissen selbständigen Wert sowohl für die Klärung des eigenen Geistes, als auch für das leichtere Erfassen einer anders gearteten, fremdländischen Weltanschauung zu haben scheint, wenn man die mit eigenartiger Weisheit gesättigte fremde Sprache mit einem Fleiße, „den keine Mühe bleichet", studiert und schulmäßig sich übt, einige Geschicklichkeit im Gebrauche dieses überaus feinen Instrumentes zu erwerben.

Der neuere Humanist gesteht allerdings, daß die Kultur, welche durch die Beschäftigung mit der Sprache dem Geiste des Lernenden gegeben wird, der Vervollständigung fähig ist; aber er hält doch an der Überzeugung fest, daß der richtig betriebene Sprachunterricht alle einigermaßen wichtigen Bestandteile einer für den Gesamtzustand des inneren Menschen gedeihlichen geistigen Kost enthält. Natürlich hat die humanistische Pflege des sprachlichen Unterrichts nichts mit dem statistischen Sprachspezialistentum zu thun. Sie ehrt die Grammatik als Bändigerin des schwankenden und über eine weite Fläche verbreiteten Sprachmaterials und sucht zugleich durch Übungen die Sprache, und wäre sie eine tote, in dem Geiste des Lernenden zu etwas Lebendigem zu machen; aber dem, was man tadelnd einen formalistischen, grammatistischen oder fachphilologischen Unterricht genannt hat, redet der echte Humanist nicht das Wort. Auch ihm ist es das höchste Ziel, mit Hilfe der wirklich erworbenen fremden Sprache in die Gedankenwelt der Schriftsteller einzuführen, doch leiten ihn andere Gesichtspunkte bei der Auswahl, als jene Realpädagogen. Reicher und edler scheint ihm der Gewinn, der namentlich dem reiferen

Schüler aus Dichtern und philosophischen Schriftstellern zufließt. An dieser Stelle gehen freilich die Meinungen auseinander. In einem politisch erregten und an gewaltigen Kriegen so reichen Jahrhunderte, wie in dem unsrigen, ist es nicht zu verwundern, wenn selbst manche, deren Denkweise im übrigen eine humanistische ist, sich von der politischen Geschichtsschreibung und von kriegsgeschichtlichen Erzählungen den größten Gewinn für die Geistes- und Charakterbildung der Jugend versprechen. Nach der rein humanistischen Denkweise jedoch sind die großen Dichter die vielseitigsten und kraftvollsten Offenbarer des Menschlichen und deshalb die eigentlichen Erzieher zur Menschlichkeit; und die zweite Stelle räumt sie unter den Meisterwerken der Prosa denjenigen ein, welche, ohne durch schulmäßige Strenge und Trockenheit abzuschrecken, dem edlen und durchaus natürlichen Verlangen des werdenden Menschen nach ethischen und psychologischen Wahrheiten eine reiche Befriedigung gewähren. Aber auch dem einzelnen Schriftsteller und Dichter gegenüber zeigt sich dieser Gegensatz. Die realistisch-historische Erklärungsweise geht in die Breite, sammelt aus dem Werke des Autors die Beziehungen zur Oberfläche des damaligen Lebens und ist glücklich, wenn sie ihn, selbst wenn er nicht Historiker ist, auch als Quelle für die großen politischen und militärischen Ereignisse seiner Zeit verwerten kann. Der Humanist behandelt derartiges mit leiserer Stimme, sucht mehr in die Tiefe zu dringen und läßt den Wurzeln des Menschlichen nachspüren, denen die mannigfaltigen Erscheinungsformen des Lebens entsprossen sind. Damit hängt ein anderer Unterschied in den beiden pädagogischen Hauptrichtungen zusammen, welche, je nachdem die eine oder die andere das Übergewicht hat, allen neuen Lehrplänen stets ihr Zeichen aufdrücken werden. Dem Humanismus des 16. Jahrhunderts hat man oft den verdienten Vorwurf gemacht, daß er eine der nationalen Entwicklung feindliche und sie hemmende Macht gewesen sei. Von diesem unterscheidet sich wesentlich der Humanismus des vorigen Jahrhunderts, der das menschliche Bewußtsein und die menschliche Empfindungsfähigkeit in einer großartigen Weise erweitert und zugleich gereinigt hat, und dadurch nicht bloß für die Poesie, sondern auch für die verschiedensten Gebiete des Wissens fruchtbar geworden ist. Auch die Geschichte ist durch diesen Humanismus so gründlich von ihrer früheren Engherzigkeit befreit worden, daß sie sich heute kaum noch ganz

ohne jede philosophische Verbrämung zu zeigen wagt. Von diesem Humanismus kann man nicht mehr sagen, er entnationalisiere; aber auch er allerdings ist kein unbedingter Verherrlicher des Nationalen. Erblickt er in diesem doch eine eigentümliche Form des Menschlichen, deren Besonderes gepflegt zu werden verdiene, zugleich aber auch teils der Ergänzung, teils einer ins Gerade richtenden Verbesserung bedürftig sei. Er folgt deshalb auch nur zögernd den innerlich oft so bedeutungslosen Wandlungen des Zeitgeistes und ist nicht darauf aus, den Schüler für die besonderen Aufgaben seines Jahrhunderts und seines Volks direkt brauchbar zu machen. Aus dem Boden des intensiv gepflegten und zur Reinheit herausgearbeiteten Menschlichen, glaubt er, werde sich nachher sicher alles für die Aufgaben des privaten und öffentlichen Lebens Notwendige gewinnen lassen. Im wesentlichen also, meint der Humanismus, sei das Bildungsziel zu allen Zeiten dasselbe gewesen. Was eine besondere Zeit, ein besonderes Volk daneben noch verlangt, scheint ihm im Vergleich dazu nur die Bedeutung einer Nuance zu haben. Anders die Realpädagogen, welche eifrig bemüht sind, für die besonderen Bedürfnisse der Zeit vor allem reif zu machen. „Die Gedankenkreise und Vorstellungsgebiete," sagt H. Schiller, „für welche eine ausreichende Übung gewonnen werden soll, werden durch das Bedürfnis einer Zeit festgestellt und sind selbstverständlich für verschiedene Zeiten verschieden." Man sieht, daß diese pädagogische Richtung an dem Zeitgeiste einen mächtigen Verbündeten hat. Einerseits schmeichelt es einer Zeit überhaupt, wenn man ihre Bedürfnisse als letztes Ziel alles Bildungsstrebens hinstellt. Sodann kann man nicht leugnen, daß gerade unser keckes und seiner Kraft frisch vertrauendes Jahrhundert eine Reaktion gegen das vornehme und in die Weite weisende humanistische Ideal herbeizuführen berufen war.

Man kann die neuen Lehrpläne, hinsichtlich des Lateinischen, im ganzen betrachtet, als eine Umgestaltung im Sinne der oben charakterisierten realpädagogischen Prinzipien bezeichnen. Der sprachliche Teil des Unterrichts ist um ein bedeutendes eingeschränkt. Die Hauptkraft des Unterrichts wird schon auf der untersten Stufe auf den Inhalt gelenkt. Bei der Erklärung sollen überall die sachlichen Gesichtspunkte in den Vordergrund treten. Das „inhaltliche" Verständnis des Gelesenen, heißt es, sei die Haupsache. „Etwaige Ver-

suche, die bereits in den Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882 entschieden bekämpfte grammatische Erklärungsweise in Anwendung zu bringen, sind überall streng zurückzuweisen." Demgemäß werden die Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, welche von den Realpädagogen stets mit Spott und Zorn bekämpft worden sind, auf ein ganz geringes Maß zurückgeführt. Auch die wiederholte Forderung, daß induktiv aus dem Lesestoffe die sprachlichen Kenntnisse gewonnen werden sollen, entspricht ganz der von O. Frick und H. Schiller empfohlenen Unterrichtsweise. Ebenso sind die Übungen, welche sich fortan an den sprachlichen Unterricht anschließen sollen, ganz die von dieser Seite geforderten. Freilich betrachtet H. Schiller die Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische auf der obersten Stufe und namentlich die für die Schlußprüfung festgehaltene Übersetzung ins Lateinische als Reste aus alter Zeit, die ihm mit dieser Neuordnung der Dinge nicht verträglich scheinen. Was die Lektüre schließlich betrifft, so gehen die neuen Lehrpläne über die Forderungen der Realpädagogen noch hinaus. Der Gedanke, die lateinische Prosalektüre mit der Geschichte in nähere Verbindung zu setzen, ist immer von jener Seite mit Wärme verteidigt worden. Aber ein so bedeutendes Übergewicht, wie in den neuen Lehrplänen für die römischen Historiker verlangt wird, ist doch selbst von den Realpädagogen nicht für nötig erachtet worden, obgleich es immer in der Richtung ihrer Wünsche gelegen hat, das im gewöhnlichen Sinne historisch Genannte und die Realien des vergangenen wie des gegenwärtigen Lebens zu der Hauptsache in der Schule zu machen. Freilich heißt es dann später in den Erläuterungen und Ausführbestimmungen, es seien „die Provinzial-Schulkollegien ermächtigt, auch andere Schriftsteller oder Schriften zuzulassen, vorausgesetzt, daß dieselben nach Form und Inhalt zur Schullektüre auf dieser Stufe sich eignen und ein Einlesen in die verbindlichen Klassenschriftsteller durch diese erweiterte Lektüre nicht behindert wird." Jedenfalls aber wird auch für die oberste Klasse die erste Stelle den Historikern Livius und Tacitus eingeräumt und im Anschluß daran dem historischen Teile der Schriftstellerei Ciceros, seinen Reden und Briefen, während seine viel gehaltvolleren rhetorischen und philosophischen Schriften fortan daneben nur geduldet werden sollen. Wenn die neuen Lehrpläne dann aber mit Nachdruck auch die sprachlich-logische

Schulung zu dem allgemeinen Lehrziel für das Lateinische rechnen, so ist das nicht nach dem Sinne der Realpädagogen. Zwar können auch diese nicht leugnen, daß dem Sprachunterrichte eine bildende Kraft innewohnt; aber sie hören nicht gern mit Wärme davon reden, weil nach ihrer Meinung die so lange zu hoch angeschlagene Bedeutung der formalen Bildung die Hauptschuld trägt an der Vernachlässigung der Sachen, sowie an der mangelhaften Ausbeutung des Inhaltes während der Lektürestunden. Wenn es daher in den Erläuterungen und Ausführbestimmungen heißt: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und diejenige geistige Zucht, welche bewährtermaßen durch eindringliche Beschäftigung mit den alten Sprachen erworben wird, ist das allgemeine Ziel dieses Unterrichts", so werden jene auf die Sachen und auf die historischen Thatsachen vor allem gerichteten Pädagogen für die zweite Hälfte dieses Satzes wenig Sympathie haben. Desto lieblicher aber wird ihrem Ohre das bald darauf Folgende klingen: „Aufgabe der Direktoren und Aufsichtsbehörden wird es sein, allen Versuchen energisch entgegenzutreten, welche darauf abzielen, diese den schriftlichen Übungen gezogenen Grenzen zu überschreiten und die Schriftstellerlektüre durch Hereinziehen grammatischer Erörterungen aufzuhalten, welche zum Verständnis des Schriftstellers nicht unumgänglich nötig sind."

Was mir an dieser Neuordnung des Lateinischen am meisten auffällt, ist der Mangel an Konzentration im Hauptpunkte. Dabei wird in Nebenpunkten doch wiederholentlich auf die Wichtigkeit einer methodischen Konzentration hingewiesen, die Zeit gewinnen lehrt, das einzelne vor dem Verwehtwerden schützt und mit allem auf nachdrückliche Hauptwirkungen hinarbeitet. Dem Lateinischen wird nämlich mit Nachdruck die Rolle zugewiesen, für bedeutsame Abschnitte der politischen Geschichte und der Kriegsgeschichte Ausführungen zu bieten; aber ich finde nirgends erwähnt, daß es mit dem Griechischen zu einer gymnasialen Hauptwirkung zusammengefaßt werden müsse. Es sollte, dächte ich, nicht Zweck des Gymnasiums sein, mit dem Römertum und mit dem Griechentum bekannt zu machen, sondern beide unter der höheren Einheit des Altertums zu vereinigen. Wenn ich die Lehrpläne recht verstehe, so soll das Altertum künftig auf dem Gymnasium durch das Griechentum repräsentiert werden, während das

Lateinische, welches ja aller Sprachen Königin ist, zwar auch ferner zur „sprachlich-logischen Schulung“ des jugendlichen Geistes verwendet werden, aber seiner ganzen Prosalektüre nach zu einem Anhange der Geschichte gemacht werden soll. Wenigstens werden allein die in dieser Hinsicht ergiebigen Schriften und Schriftsteller einer Empfehlung gewürdigt. Das öfters eingeschaltete „namentlich“ gestattet freilich auch anderen Ansichten sich innerhalb bescheidener Grenzen zu bethätigen und bildet eine Art von Brücke zu einem nach wesentlich anderen Gesichtspunkten aufgestellten Kanon der Lektüre.

So verschieden die Griechen und Römer aber auch ihrer Sprache, wie ihrer geistigen und sittlichen Eigentümlichkeit nach von einander sind, so bilden sie doch zusammen einen gemeinsamen Gegensatz, einerseits gegen die modernen Sprachen, andrerseits gegen die moderne Denk- und Empfindungsweise. Würde es nun nicht die wuchtigste Konzentration ergeben, wenn man dem Griechischen und Lateinischen dieses gemeinsame Hauptziel steckte, in den Seelen derer, die einst das Salz des Staates sein sollen, zum tieferen Verständnisse des modernen Geistes und zugleich als Ergänzung für das Unvollständige, als Gegengewicht und Korrektiv für das bloß Konventionelle und vom Normalen Abbiegende in unserem modernen Auffassen und Denken entwickelungsfähige antike Keime zu pflanzen? Dabei soll bei Leibe nicht gesagt sein, daß unsere Zeit, die es so herrlich weit gebracht zu haben glaubt, einfach in die Bahnen des Altertums zurücklenken müsse. Aber ein klareres Bewußtsein des Menschlichen, wie es doch in jedem Kulturstaate in einem nicht gar zu bescheidenen Prozentsatze der Bevölkerung vorhanden sein muß, läßt sich nur durch die Vergleichung mit wenigstens einem günstig entwickelten und dabei in wesentlichen Punkten von dem unsrigen abweichenden Abschnitte der Vergangenheit gewinnen. Jede Seite eines römischen Schriftstellers bietet zur Lösung dieser Aufgabe nun zwar einen Beitrag, falls seine Darstellung dem Genius der lateinischen Sprache nicht untreu geworden ist; es leuchtet aber ein, daß dieser Beitrag durch den behandelten Gegenstand um ein bedeutendes vermehrt, bisweilen auch durch die pädagogische Unergiebigkeit dieses Gegenstandes nicht unerheblich verringert werden kann.

Roms Sprache nun hat vom Beginne an einen starken unterjochenden Einfluß auf die Völker ausgeübt. Und kann man sagen,

daß in dem modernen Innern nur noch die toten Wurzeln des Lateinischen vorhanden seien? Was die romanischen Völker betrifft, also z. B. die Franzosen, deren Sprache doch eine ganz echte Tochter des Lateinischen ist, so würden sie, wenn sie auf dem Wege der Einschränkung des Lateinischen noch erheblich weiter gehen wollten, als sie schon gegangen sind, damit eine Thorheit begehen, wie sie sie größer noch gar nicht begangen hätten. Würden sie sich damit doch die reichste Quelle der Verjüngung verschütten und allmählich sich selbst unverständlich werden. Anders steht es mit den Deutschen. Aufs engste ist auch bei uns, was bisher noch immer als unsere Litteratur gegolten hat, nicht bloß mit der griechischen, sondern auch mit der römischen Litteratur verwachsen. Gleichwohl ist uns das Römische zum Verständnis unseres eigenen Wesens nicht in gleichem Grade unentbehrlich wie den Franzosen. Aber in weit höherem Grade, als sie bei ihrer sehr strengen Sprache, haben wir in den Jahren des Werdens bei der großen Freiheit, die unsere Sprache gewährt, die Zucht der unvergleichlich disziplinierten lateinischen Sprache nötig, um der Willkür und barbarischen Verwilderung einen Riegel vorzuschieben. Die neuen Lehrpläne halten deshalb trotz der Verminderung der Stundenzahl daran fest, daß der Unterricht im Lateinischen der sprachlich-logischen Schulung dienen soll. Daneben, oder vielmehr darüber hinaus, wird ihm, gemeinsam mit dem Unterrichte im Griechischen, das Ziel gesteckt, für das Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller reif zu machen.

Gleich darauf heißt es dann unter den methodischen Bemerkungen, die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer bilde bei der Erklärung der Schriftsteller die Hauptsache. Nach dem für die Lektüre aufgestellten Kanon möchte es, wenn man von den drei nach Griechenland hinüberneigenden Dichtern des Augusteischen Zeitalters absieht, fast scheinen, als solle das Lateinische in Zukunft neben dem Griechischen gelehrt werden, wie das Französische neben dem Englischen gelehrt wird. In dem Nachfolgenden heißt es dann allerdings, daß der grammatische Unterricht im Griechischen an das im lateinischen Unterrichte bereits Behandelte anzuknüpfen habe; aber es findet sich nirgends der Satz, daß die griechische und römische Kultur in eins zusammengefaßt werden soll. In dem minder Wichtigen sind diese neuen Lehrpläne andrerseits sehr emsig bemüht

Verbindungen herzustellen und das leicht Auseinanderfallende zu einer einheitlichen Wirkung zusammenzuzwingen. Muß man sich da nicht doppelt wundern, daß der altsprachliche Unterricht in zwei gesonderte Spitzen auslaufen soll? Das Lateinische freilich soll überhaupt nicht mehr in eine Spitze auslaufen. Sobald eine einigermaßen ausreichende Sprachkenntnis erworben ist, soll ja die Beschäftigung mit der Sprache sich durchaus das Ziel setzen, die Lektüre zu unterstützen. Der Gesichtspunkt aber, nach welchem jedenfalls die Prosalektüre ausschließlich ausgewählt ist, ist dieser, daß durch eine sachlich gehaltene Erklärung der römischen Historiker sich das Lateinische bemühen müsse, den Unterricht in der römischen Geschichte zu unterstützen und zu beleben. Der Ausdruck Geschichte ist nun freilich vieldeutig. So heißt es an jener oben citierten Stelle der Lehrpläne, die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer sei die Hauptsache. Die Lektüre, die verbindlich gemacht wird, ist aber ausschließlich auf das im engeren Sinne Historische berechnet. Offenbar soll der lateinische Unterricht die politischen Wandlungen der römischen Geschichte, die wichtigeren Kriege und die hervorragenden Persönlichkeiten beleuchten, die im öffentlichen Leben eine Rolle gespielt haben. Daß diese äußere Geschichte eines Volkes, an welche man zunächst bei dem Worte Geschichte denkt, einen Beitrag liefert, das Geistes- und Kulturleben eines Volkes kennen zu lernen, muß man einräumen; aber man darf diesen Beitrag nicht gar so hoch anschlagen. Wer näher an die Seele eines Volkes herankommen will, muß einen andern Weg einschlagen. Es ist psychologisch begreiflich, daß man sich von den Hauptereignissen der Geschichte, die, dem körperlichen Auge gleich auffällig, aus dem weiten Meere der Vergangenheit emporragen, die reichste Aufklärung verspricht; aber es giebt doch viel reichlicher und klarer fließende Quellen. Man denke an den Propheten Elia. Ein großer, starker Wind, der die Berge zerriß und die Felsen zerbrach, ging vor dem Herrn her; der Herr aber war nicht im Winde. Nach dem Winde aber kam ein Erdbeben; aber der Herr war nicht im Erdbeben. Und nach dem Erdbeben kam ein Feuer; aber der Herr war nicht im Feuer. Und nach dem Feuer kam ein stilles sanftes Sausen. Da das Elia hörete, verhüllte er sein Antlitz. Denn er fühlte die Nähe des Herrn. So ist auch, was für das Geistes- und Kulturleben eines Volkes ent-

scheidend gewesen ist, nur selten dem großen starken Winde, dem Erdbeben, dem Feuer, sondern in der Mehrzahl der Fälle dem stillen, sanften Sausen vergleichbar gewesen, in welchem der Herr sich einst Elia nahte.

Unter den drei aus der zweiten Stelle, die sie früher einnahmen, an die erste gerückten Historikern hat nun zwar der eine, Sallust, eine Neigung zum Moralisieren, der zweite, Tacitus, eine Neigung zur psychologischen Analyse, der dritte, T. Livius, lehrt in vortrefflicher Weise den Teil der römischen Seele kennen, aus welchem ihr inneres politisches Leben und ihre äußere Geschichte, so zu sagen, herausgewachsen sind; daß sie aber in das eigentliche Geistes- und Kulturleben der Römer einführen, wird man nicht sagen können. Die Bildung, die der fremdsprachliche Unterricht gewährt, soll allerdings im letzten Grunde eine historische sein, aber doch wohl nicht bloß indem sie, den Quellen nachgehend, hier und da ein größeres Ereignis oder eine Persönlichkeit, die im Vordergrunde des öffentlichen Lebens agiert hat, etwas näher kennen lehrt. Auf diese Weise würde der Sprachunterricht innerhalb der engeren Grenzen der eigentlichen Geschichte stehen bleiben, während er doch wohl seiner Natur nach darüber hinausgehen und zu dem unteren Kursus, der in den Geschichtsstunden behandelt wird, einen höheren fügen soll, um nunmehr, nachdem von der äußeren Geschichte Kenntnis gewonnen ist, auch in das „Geistes- und Kulturleben" des betreffenden Volkes einzuführen. Vergil und Horaz, richtig interpretiert und mit größerer Stundenzahl bedacht, würden allerdings vollkommen zu diesem Zwecke genügen. Wozu aber die zahlreichen Stunden, welche doch der Prosa gewidmet werden müssen, ausschließlich auf Historiker verwenden, die, jedenfalls so lange sie bloße Historiker sind, doch nur ganz selten an jenes mit feineren Organen zu Erfassende, was als Geistes- und Kulturleben bezeichnet wird, heranreichen? Den genannten Historikern fügen die Lehrpläne zwar Ciceros Briefe und Reden hinzu. Aber damit ist zur Vervollständigung wenig gewonnen. Die Briefe allerdings führen näher, als irgendeine Gattung der alten Litteratur, an das individuelle Leben der Alten heran; aber als vorwiegend politische Briefe, die immer dem Detail des öffentlichen Lebens zustreben, verlangen sie, um zum Verständnis gebracht zu werden, ein fortwährendes Eingehen auf das historisch Kleinste und büßen überdies bei der sehr mühevollen Er-

klärung, die vor Schülern nötig sein würde, ihre geistreiche Anmut ein. Als allgemein verbindliche Lektüre für ein ganzes Semester in Prima sind sie wenig geeignet, und der Beitrag, den sie zur Erkenntnis des Geistes- und Kulturlebens der Römer liefern, steht in keinem Verhältnis zu der aufzuwendenden Mühe. Was die Reden andrerseits betrifft, so gehören sie allerdings, in bescheidenem Umfange, auf die Schule. Aber auch von ihnen wird man nicht zugeben können, daß sie in das eigentliche „Geistes- und Kulturleben" der Römer einführen. Zu dem freilich, was im engeren Sinne Geschichte genannt wird, stehen sie in naher Beziehung. Sind sie doch historische Zeugnisse, zu einem großen Teile sogar selbst historische Ereignisse.

Sobald man mit dem Grundsatze Ernst macht, daß die Rücksicht auf das Geistes- und Kulturleben der Römer bestimmend sein müsse für die Auswahl des zu Lesenden, wie für die Erklärung, wird man sich gezwungen sehen, das Lateinische und Griechische demselben Ziele zuzulenken. Aus dem römischen Geistes- und Kulturleben ist ja eben das pädagogisch vor allem ergiebig, was einem auf den kräftigen und gesunden römischen Stamm gepflanzten griechischen Reise entsprungen ist. Nicht als Römer sind die Römer die Erzieher des Menschengeschlechtes geworden, sondern als stärker und eindringlicher redende Stellvertreter der Griechen. Die Wirkung der Griechen ist eine leisere. Dem Satze, daß das Beste für die Jugend gerade gut genug sei, möchte ich demnach widersprechen. Was stark und glänzend ist, gewinnt den Sinn der Jugend wie des Volkes leichter, als was mit höchster Kunst zu einer leisen Wirkung abgetönt ist. Darum ist der Lieblingsdichter der Jugend und des Volkes nicht der den Griechen verwandtere Goethe, sonderen der den Römern verwandtere Schiller. Wäre freilich das ungünstige Urteil der Romantiker über Schiller durchgedrungen, so würde seine pädagogische Wirkung dadurch beeinträchtigt worden sein. Diese Gefahr, von der Schiller bedroht war, ist über die Römer leider hereingebrochen. Man hört sie heute oft mit ungerechter Härte beurteilen, nur an dem festgefügten Prachtbau ihrer Sprache haben sich bis jetzt die feindlichen Wogen gebrochen. Keinem Römer aber ist in Deutschland größeres Unrecht zugefügt worden als dem Cicero, dem begabtesten und am vielseitigsten gebildeten Manne seiner Zeit, dessen Schriften die ganze Pracht der römischen Sprache entfaltet zeigen und der mit jugendlichem Schwunge alle für die Geistes- und

Charakterbildung der Jugend wesentlichen Teile der griechischen Bildung verherrlicht hat. Ihn heute in der obersten Klasse zur Geltung zu bringen, ist allerdings schwer. Ein Schriftsteller von unerschüttertem Rufe wird von den Dummen respektiert. Sobald aber der schützende Wall der traditionellen Bewunderung an einer Stelle durchbrochen ist, schwindet die Furcht, daß man sich durch Mißachtung des Trefflichen kompromittieren könne, und, in den Tadel einstimmend, hat man sogar den Vorteil für einen Fortgeschrittenen zu gelten. „Wir sind gewohnt, daß die Menschen verhöhnen, was sie nicht verstehen.“ Dann erst wird dieses Wort Faustens zur Wahrheit. Wenn mit dem Tadel ein kräftiger Anfang gemacht ist, dann rächt sich die Mittelmäßigkeit, voll einfallend, an dem Großen. Und welche Masse von Unlust sammelt sich in den zahlreichen an, die ohne inneren Beruf heute einem höheren Bildungsziele zustreben! Kann man sich wundern, daß diese alle so scharfem Tadel, wie dem über Cicero in Deutschland laut gewordenen, freudig zujauchzen? Auch das übersehe man nicht, daß ein Schriftsteller, dessen Ansehen wankend geworden ist, für alle Ungeschicklichkeit und Langweiligkeit des Lehrers in weit höherem Maße büßen muß als ein anderer, dessen Größe man noch nicht ernstlich angezweifelt hat. Deshalb mag es wohl heute auf der obersten Stufe selbst Lehrern, die ihrer Aufgabe gewachsen sind, nicht leicht werden, einer schon fest gewordenen feindlichen Stimmung zum Trotz selbst mit Schriften Ciceros, die, wie z. B. der **Orator** und der **Cato maior**, über alles Lob erhaben sind, eine volle Wirkung zu erzielen.

So hoch man nun aber auch das spezifisch Römische der römischen Denkart anschlagen mag, das sich in Roms stolzer Geschichte spiegelt, zur höchsten und für die allgemeine Völkerbildung bedeutsamen Blüte ist das Römertum doch erst unter dem veredelnden Einflusse des Griechentums gelangt. Weshalb soll sich also die Schule, trotzdem sie dem Lateinischen so viel Stunden widmet wie dem Griechischen und Deutschen zusammen, an jener niederen Form des Römischen genügen lassen? Außerdem hat das Griechische selbst diese Ergänzung nötig. Hatte dieses schon früher auf dem Gymnasium Mühe, sich aus den elementaren Schwierigkeiten zu einer verstehenden und genießenden Höhe emporzuarbeiten, so wird eine solche Erhebung in Zukunft für diesen heute so spät beginnenden Unterricht noch mehr Schwierigkeiten haben. Was die griechischen Stunden von dem griechischen „Geistes-

und Kulturleben" bieten können, ist weder mannigfaltig noch reichhaltig genug. Erst in Verbindung gesetzt mit den alles Wesentliche aus dem Bildungsstreben der beiden Völker zusammenfassenden Schriften Ciceros gewinnt es Klarheit, Fülle, Vollständigkeit. Ich finde demnach, daß die neuen Lehrpläne, indem sie Cicero, den geistreichen, jugendlichen, gewandten, vielseitigen, echt antik schreibenden und denkenden Vermittler der griechischen Kultur, bei Seite schieben und die ganze Prosalektüre auf das im engeren Sinne Historische aus der römischen Litteratur beschränken, an dem bedeutungsvollsten Punkte auf jene Konzentration verzichten, die sie im übrigen doch so warm empfehlen. Läßt man sich dann auch bei der Horazlektüre noch daran genügen, diesen als Herold altrömischer Tüchtigkeit, als Verherrlicher des Augustus und als Spiegel einiger Zeitthorheiten vorzuführen, während er doch mit der besseren und feineren Hälfte seines Wesens nach Griechenland hinüberneigt, so ist die Trennung zwischen dem Lateinischen und Griechischen vollständig. Sollte es nicht zum Schlusse, in Prima, ersprießlicher sein, die beiden Litteraturen harmonisch zusammenklingen zu lassen? Um das aber zu erreichen, müßten Ciceros rhetorische und philosophische Schriften den Hauptstamm der lateinischen Lektüre in Prima bilden.

Gegen die rhetorischen Schriften Ciceros ist kaum je etwas Erhebliches vorgebracht worden. Wo, frage ich, giebt es der Form nach Besseres, dem Inhalte nach Vielseitigeres und Anregenderes? Viele, die sie nicht kennen, stoßen sich, wie es scheint, an dem Titel. Um Rhetorik im gewöhnlichen Sinne handelt es sich aber dort nicht. Es sind vielmehr grundlegende Bücher der Ästhetik und Prolegomena zu jeder Litteratur- und Kunstbetrachtung. Außerdem streben sie dem höchsten Bildungsideale zu und haben die reichsten und fruchtbarsten Beziehungen zu allen Seiten des römischen, wie des griechischen „Geistes- und Kulturlebens", dem doch die neuen Lehrpläne zuzusteuern gebieten. In der ersten vertraulichen Mitteilung über die zukünftige Neugestaltung des Unterrichts war auch Ciceros Schrift de oratore für Prima angesetzt, in den gedruckten Lehrplänen aber ist diese Stelle gestrichen. Soll freilich nur eine von den drei rhetorischen Schriften zugelassen werden, so möchte dem Orator der Vorzug gebühren. Besser aber ist es, aus den drei sich ergänzenden Schriften eine Auswahl zu treffen, welche auf das Antiquierte des alten Bildungsideals ver-

zichtet und die Abschnitte zusammenstellt, welche von unvergänglicher kulturhistorischer Bedeutung sind.

Was die philosophischen Schriften Ciceros betrifft, denen in Prima der Platz neben, ja über jenen rhetorischen gebührt, so bieten sie allerdings häufigere Gelegenheiten zu Bekrittelungen. Man hat aber bei ihrer Beurteilung, von ihren glänzenden und vor allem pädagogisch so wertvollen Vorzügen abstrahierend, einen Maßstab angelegt, an welchem gemessen auch kaum ein anderer Schriftsteller der Alten bestehen würde. Vor allem verzichte man doch endlich auf das Gerede, in so überstürzter Hast Hingeworfenes habe unmöglich Wert gewinnen können. Erstens hatte ja Cicero, dank seiner phänomenalen Begabung, und dank seinen emsigen, bis in das spätere Mannesalter fortgesetzten Übungen, eine nie versagende Herrschaft über die Sprache erworben. Sein Stil genügte, auch wenn er noch so schnell schrieb, den höchsten Anforderungen. Was die Pedanterie der Gelehrten an einigen wenigen Stellen dieser Schriften in fragwürdigem Latein herumgemäkelt hat, ist wirklich unerheblich. Jedenfalls giebt es keinen, weder unter den Schriftstellern der Alten noch unter den Meistern des modernen Stils, der eine so unerhört seltene Sicherheit in der Gedankenausprägung besäße, wie Cicero. Dabei entspricht in diesen philosophischen Schriften der Fülle und dem Glanze der Diktion doch immer ein reicher und würdiger Inhalt, während gerade seine von der Schule seit langem bevorzugten Reden oft genug an falschem Pathos leiden und nichtige Gedanken nicht selten hinter einem Schwall von Worten verbergen. Was den Inhalt ferner betrifft, so behandelte Cicero in der Muße seiner letzten Lebensjahre Themata, die seinem Geiste das ganze Leben hindurch gegenwärtig gewesen waren, und die er oft in geistigem Zwiegespräche mit den Meistern der Griechen erörtert hatte. Um bei der Ausarbeitung seinem Gedächtnisse eine Stütze, seinen Gedanken eine feste Richtung zu geben, folgte er dann wohl einem philosophischen Handbüchlein von untergeordnetem Werte. Dabei kam es ihm nicht darauf an, scharfe schulmäßige Begründungen zu bieten, sondern vielmehr in einer dem römischen Bildungsideale entsprechenden, gewinnenden und tröstenden Weise die Hauptlehren der Moralphilosophie darzustellen. Daß das keine Schriften werden konnten, wie man sie heute zum Zwecke der Promotionen verfaßt oder wie sie von den Akademien oder als ge-

lehrte Beilagen zu Schulprogrammen veröffentlicht werden, ist sonnenklar. Dafür gehören sie aber jener vornehmeren Klasse von Schriften an, die ihrer Darstellung wegen zu den Marksteinen der Litteratur gerechnet werden. Sie wenden sich nicht an den akademischen Gelehrten, sie wenden sich vielmehr an solche, welche für die Gestaltung ihres Innern die Hauptrichtung suchen, auf eine methodische Behandlung des rein Spekulativen aber kein besonderes Gewicht legen. Das gerade, was eine über ihre Brille nicht hinaussehende Gelehrsamkeit an diesen Schriften so stark getadelt hat, hat sie zu Erziehungsbüchern für die Menschheit gemacht und macht sie auch heute noch zu den fruchtbarsten Erziehungsbüchern für die Jugend, falls ihnen die Ungeschicklichkeit des Lehrers nicht den Geist austreibt. In Ciceros philosophischen Schriften ist trotz der schwankenden Leichtfertigkeit, mit der vieles Dogmatische darin behandelt wird, eine einheitliche, klar und scharf ausgeprägte Lebensauffassung niedergelegt, die man als die ideale Blüte des glücklichen, an seinen Zielen noch nicht irre gewordenen Altertums bezeichnen kann. Sich selbst zu einer reifen Menschlichkeit zu erziehen und für den Staat zugleich hervorragend brauchbar zu machen, galt dem antiken Menschen als die Hauptsache. Demgemäß werden hier von Cicero alle Themata behandelt, die für die Lebensführung von Wichtigkeit sind. Vor allem also wird erörtert, was gut und böse sei. Die Lehre von den Pflichten wird mit zahlreichen Ausblicken auf alle Gebiete des Lebens vorgetragen, die Hauptwege werden zusammengestellt und geprüft, auf welchem die Menschen dem Glücke und der Erfüllung ihrer Natur zustreben. Aus allen Gebieten der griechischen Litteratur und Philosophie wird ohne Pedanterie zusammengetragen und mit römischer Gesinnung durchwebt, was geeignet scheint, die Liebe zum Guten und den Glauben an jenes dem Egoismus und der Genußsucht entgegengesetzte Ideal in uns zu nähren und stark zu machen gegen alles, was dem Leben Erschütterungen zu bereiten und die Ruhe des Innern zu stören vermöchte. Auch in Ciceros Augen ist es die Hauptaufgabe einer vernünftig-sittlichen Selbsterziehung, die Quelle seines Glückes in sich selbst suchen zu lernen, sich frei zu machen von allen fremden Einflüssen und vor allem unabhängig von den Launen der Glücksgöttin. Nichts ist bewunderungswürdiger, als daß Cicero als Greis noch, nachdem er mit seinen besten Hoffnungen gescheitert war, mit so

jugendlicher Wärme, im Tone dieser unerschütterlichen und begeisterten Überzeugung, seine Lehre von der siegreichen Kraft des Guten und Vernünftigen verkünden konnte. Eine sittlich zuträglichere Kost für die Jugend wird sich schwerlich im Umkreise des Altertums finden lassen. Da Cicero ferner will, daß der einzelne sich stets als Glied des Ganzen fühle, werden auch die Hauptprobleme der Politik in Anlehnung an die griechischen Philosophen und unter steter Beleuchtung der römischen Institutionen in den Kreis der Betrachtung gezogen, und zwar nicht bloß in den Büchern de legibus und de re publica, sondern bei allen sich bietenden Gelegenheiten, auch in den übrigen Schriften. Dazu gesellt sich, vor allem in der Schrift de natura deorum, eine scharfe und klare Gegenüberstellung der beiden Hauptmöglichkeiten, die Entstehung und Gestaltung der Dinge zu begreifen, der mechanischen Naturerklärung Epikurs und der theologischen der Stoiker und des Aristoteles. Was aber diesen philosophischen Schriften neben jenen rhetorischen einen so hohen Wert verleiht für die oberste Stufe des Gymnasiums, ist vor allem ihr glücklich resümierender Charakter. Man bedenke doch nur, daß Cicero seinen feinen, lernfreudigen und anregungsbedürftigen Geist ein langes Leben hindurch in liberalster Hingabe an alle bedeutenden Äußerungen des griechischen Geisteslebens genährt hatte und jene Schriften, aus allem das Facit ziehend, aus dem Schatze nicht eines zusammengerafften encyklopädischen Wissens, sondern einer langsam, ohne eitle Hintergedanken, unter dem Zwange seiner Natur erworbenen Bildung heraus verfaßt hat. So sind sie denn auch in allen Teilen voll Beziehungen zu allem, was aus der historischen wie litterarischen Vergangenheit Roms wie Griechenlands glänzend und bedeutend ist. Sie sind ein Pantheon alles Großen und Schönen, was das Altertum aufzuweisen hat. Dazu kommt, daß sie, ganz abgesehen von der stilistischen Meisterschaft Ciceros, eine echt antike Sprache reden, d. h. eine Sprache, die den Lernenden und Lesenden zwingt, mit dem Auge des normalen antiken Menschen zu sehen, mit dem Geiste des normalen antiken Menschen zu denken. Ich wüßte demnach wirklich nicht, welche fruchtbarere Konzentration das Gymnasium schaffen könnte, als wenn es den altsprachlichen Unterricht mit jenen rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros abschlösse, in denen alle bedeutenderen Kräfte des gesamten Altertums nach ihrer reinen Eigenart

wirken. Von Homer und Sophokles allerdings gestehe ich, daß sie in den deutschen Unterricht herüberragen; alles andere aber, was aus dem griechischen „Geistes- und Kulturleben" behandelt worden ist, mündet in jene Schriften Ciceros.

Wird die Konzentration an dem Haupt- und Gipfelpunkte des lateinischen Unterrichts vermißt, so ist sie in dem sprachlichen Unterrichtsbetriebe, wie ihn die neuen Lehrpläne vorschreiben, in einem, wie mir wenigstens scheint, zu reichlichem Maße vorhanden. Denn so hoch auch die Konzentration mit Rücksicht auf ihre bedeutende psychologische und pädagogische Kraft zu stellen ist, so ist sie doch kein Gesetz von absoluter Giltigkeit. Mit ihrem Bemühen, das Unterrichtsverfahren vor Zersplitterung zu bewahren, tragen die neuen Lehrpläne den oft von den Herbartischen Realpädagogen erhobenen Forderungen Rechnung, doch räumen sie dem sprachlichen Teile des Unterrichts immerhin eine noch weit größere Bedeutung ein, als diesen richtig und wünschenswert erscheint.

Gegen den Satz der neuen Lehrpläne, daß man beim Unterrichte in der lateinischen Formenlehre sich streng auf das Notwendige beschränken und auch den anzueignenden Wortschatz im Anschlusse an das Lesebuch und zur Vorbereitung auf die Lektüre auswählen solle, wird niemand etwas einzuwenden wissen. Seit langem ist man bemüht, dieser Forderung zu entsprechen, und, so weit mir bekannt, haben die eingeführten Übungsbücher, um den Anfangsunterricht zu erleichtern, jetzt so ziemlich alles Überflüssige, Entlegene, für die ersten Jahre des Unterrichts im Lateinischen nicht weiter Verwendbare ausgestoßen. Etwas anders steht es schon mit dem sich daranschließenden Satze über den Stoff des Lese- und Übungsbuchs. Die Forderung, daß dieser vorzugsweise aus der alten Sage und Geschichte entlehnt sein solle, ist zu natürlich, als daß ihr von irgendeiner Seite widersprochen werden könnte, zumal da anderes, was auch für diese Stufe geeignet ist, ja nicht ausgeschlossen wird. Was aber dann folgt, auch inhaltlich solle das Lesebuch schon in Sexta eine Vorstufe für den (soll wohl heißen „die") Schriftsteller bilden, befremdet. Wenn man von den einigen wenigen Orten absieht, wo der altsprachliche Unterricht nach der von O. Frick und H. Schiller verlangten Methode erteilt wird, ist man bisher auf der unteren Stufe nicht im geringsten bemüht gewesen, den lateinischen Unterricht zu dem Inhalte des später

Gelesenen in irgendwelche Beziehungen zu setzen. Hinter jenem Satze steckt die Forderung, daß schon der Anfangsunterricht im Lateinischen sich bemühen solle, sich der später dem Lateinischen vorgezeichneten Richtung zuzuneigen und sich mit seiner schwachen Kraft historisch einigermaßen nützlich zu machen. Das wäre Konzentration. Bemüht man sich aber ernstlich, das in Sexta Gelesene auch dem Inhalte nach zu einer Vorstufe für die späteren Schriftsteller zu machen, so würde das die nächste und wichtigste Aufgabe des Unterrichts auf dieser Stufe stark beeinträchtigen, und wir sähen hier an einem Beispiele, daß die im Prinzipe so heilsame Konzentration doch im besonderen Falle zu einem lästigen Hemmnisse werden kann. Es ist sehr schwer, beim sprachlichen Unterrichte die Form und den Inhalt in richtig abgewogenem Verhältnisse zu berücksichtigen. Die neuen Lehrpläne nehmen nun zwar ausdrücklich die „sprachlich-logische Schulung" in das allgemeine Lehrziel für das Lateinische auf; aber, wenn auch die sprachfeindlichen Realpädagogen wohl der Meinung sind, daß diese Neuordnung mit dem alten, die Bedürfnisse der Zeit verkennenden und in einer längst überwundenen Vergangenheit wurzelnden Unterrichtsschlendrian noch lange nicht gründlich genug gebrochen hat, obgleich sie immerhin als ein Anfang zum Besseren mit Freude zu begrüßen sei, so fürchtet man in dem entgegengesetzten pädagogischen Lager, daß nach diesem Unterrichtsbetriebe der Segen jener sprachlich-logischen Schulung sich nicht in dem wünschenswerten Maße einstellen wird. Wenn es in den methodischen Bemerkungen heißt: „Grammatik und die dazu gehörigen Übungen sind fernerhin nur noch als Mittel zur Erreichung des bezeichneten Zwecks zu behandeln," so kann freilich niemand etwas gegen diese Formulierung einwenden. Denn als Zweck ist kurz vorher „das gründliche Verständnis der Schriftsteller nnd die sprachlich-logische Schulung" hingestellt worden. Thatsächlich aber ist der sprachliche Teil des lateinischen Unterrichts bedeutend gegen früher eingeschränkt worden. Außerdem wird in einem geradezu drohenden Tone davor gewarnt, über der grammatischen Erklärungsweise den Inhalt zu vernachlässigen. Auch diese Mahnung muß jeder als berechtigt anerkennen. Aber abusus, ut aiunt, non tollit usum. Mag die Grammatik sich auch mancher Orten zu viel herausgenommen, an vielen Orten sich ungeschickt benommen haben, so hätte man von dem offiziellen Aktenstücke, welches unseren höheren Unterricht neu

regelt, doch eine wärmere Anerkennung ihrer großen und unentbehrlichen Dienste erwarten dürfen. Auf der oberen Stufe muß die eigentliche Grammatik, d. h. die Elementargrammatik, ja ganz neben dem Inhalte zurücktreten; soll aber der Inhalt zu jener Schärfe und Klarheit herausgearbeitet werden, welcher doch das schulmäßige Lesen zustrebt, so wird auch hier ein nicht zu geringer Teil der Erklärung sprachlicher Natur sein müssen. Auf der unteren Stufe aber muß die Grammatik die Hauptsache, ja fast alles sein, und auch in den mittleren Klassen fängt sie erst an gegen die Lektüre zurückzutreten.

Namentlich für die unteren Klassen, meine ich, hätte das Lehrziel klarer gezeigt werden können. Allerdings war es nicht nötig, hier vor den Übertreibungen einer auf den Inhalt ausschließlich gerichteten Unterrichtsweise zu warnen, so etwa wie später vor den Ausschreitungen der grammatischen Erklärungsweise gewarnt wird. Von selbst kommt niemand beim fremdsprachlichen Anfangsunterrichte auf den Gedanken, den Inhalt des Gelesenen zur Hauptsache machen zu wollen. Der geistige Gewinn, der auf der untersten Stufe dem Schüler durch die im Lesestücke mitgeteilten Sachen und Gedanken erwächst, ist fast gleich Null. Damit soll nicht geleugnet werden, daß es verkehrt und geschmacklos ist, auch nur dem Anfänger fast sinnlosen Lesestoff vorzusetzen. Nach dieser Seite hat der Spott der Realpädagogen gute Früchte getragen: unsere Übungsbücher zeigen sich jetzt nach Kräften bemüht, nicht bloß für die sprachlichen Anfangsübungen ein fruchtbares und geschickt geordnetes Material zu bieten, sondern zugleich auch dem Inhalte sein Recht zu teil werden zu lassen. Aber man soll mit dem Vorwurfe der Trivialität nicht zu freigebig sein. Was für den Erwachsenen trivial ist, ist es nicht immer für einen neunjährigen Knaben. Eine Pädagogik, die sich ihrer psychologischen Methode rühmt, darf auch nicht vergessen, daß die Anstrengung, welche der Anfänger zur Bewältigung der fremdsprachlichen Schwierigkeiten machen muß, dem Verdrusse und der Leere entgegenarbeitet, die derselbe harmlose Inhalt, in deutschem Gewande geboten, ihm bereitet haben würde. Daß der Schüler durch den Stoff, den die meisten Lesebücher für den Anfang bieten, förmlich zur Gedankenlosigkeit und zur Gleichgültigkeit gegen den Inhalt erzogen werde, ist demnach eine Anklage, mit der man nicht zu schnell bei der Hand sein soll. Das

Wesentlichste auf der untersten Stufe ist, daß an dem gebotenen Lesestoffe die Elemente der fremden Sprache methodisch eingeübt werden können. Ein ganz einfacher, in sich verständlicher, wenn auch den Gesichtskreis des Schülers nicht merklich erweiternder Inhalt muß dazu im allgemeinen genügen. Wird der Lesestoff hier und da interessant, so ist das mit Dank hinzunehmen; aber nimmermehr darf das Interesse am Inhalte in den unteren Klassen, wo doch vor allem gründliche sprachliche Elementarkenntnisse erworben werden sollen, als die Hauptsache angesehen werden. Auch gestehe man sich doch, daß Einzelsätze und das Deklinieren und Konjugieren nicht entbehrt werden können. Von Seiten der Realpädagogen sind diese ganz natürlichen Übungen des sprachlichen Anfangsunterrichts immer wieder verspottet worden. Im Gegensatz dazu verlangen sie Darbietung und Verarbeitung eines den Geist befruchtenden Inhalts, durch dessen Kraft der Lernende zur Kenntnis der Sprache in die Höhe gezogen werden solle. Die sprachlichen Übungen und die ihnen verhaßte Grammatik sollen daneben nur leise ihre Stimme erheben und an der Thür des Saales sich gewissermaßen bereit halten dürfen, um gefragt bescheiden und kurz Auskunft erteilen zu können. Dieser Unterricht setzt sich demnach auch auf der Unterstufe als oberstes Ziel, Sachen mitzuteilen und *κατὰ συμβεβηκός* hofft er sensim sine sensu auch die Kenntnis der Sprache erwerben zu lassen. Auf derartige methodische Ausführungen H. Schillers antwortet Th. Ziegler, wie mir scheint, mit Recht, eine Anstalt, die thatsächlich so verführe, würde nicht wissen, daß es sich im lateinischen Unterrichte um Latein handele. Die neuen Lehrpläne treten allerdings nicht offen auf die Seite der Realpädagogen; aber statt des Satzes, daß inhaltlich das Lese- und Übungsbuch eine Vorstufe für die spätere historische Prosalektüre sein solle, wäre der Mehrzahl der Unterrichtenden eine freundlich anerkennende Erklärung zu Gunsten der arg geschmähten Grammatik gewiß erwünschter gewesen. Ein auf die spätere Prosalektüre hinzielender Inhalt, sollte ich meinen, brauchte auf der untersten Stufe nicht für die Lesestücke verlangt zu werden. Am besten möchte es sein, wenn dem Schüler schon Bekanntes hier lateinisch formuliert geboten wird. Mit ungeschwächter, voller Kraft kann er sich dann der zunächst vor allem wichtigen Arbeit der Spracherlernung hingeben. Lattmann, ein Grammatikus von Gottes Gnaden, der aber der Realpädagogik be-

denkliche Zugeständnisse gemacht hat, jammert, daß die deutschen Lesebücher dem lateinischen Unterrichte seine für die untersten Klassen natürlichen Stoffe rauben. Er sollte lieber denken: „Desto besser; so habe ich für das, was hier vor allem not thut, mehr Zeit übrig.“

Genau in dem eben erörterten Sinne verlangt J. Rothfuchs [1]), daß der fremdsprachliche Unterricht auf der untersten Stufe „sich nicht mit geistreichen Inhaltsinteressen beschwere, sondern in jeder Stunde gleichmäßig und fest auf beiden Füßen stehe und gehe: grammatischer Sicherheit und lexikalischer Wohlhabenheit“. Derselbe sagt: „Der Inhalt des Lesestoffes ist allerdings von Bedeutung und muß für das Kindesalter passen; aber die Hauptsache ist auf dieser Lehrstufe doch seine Form. Einen verständlichen Inhalt will der Kleine haben, im übrigen ist er ihm ziemlich gleichgültig. Dagegen macht es ihm die größte Freude, recht bald in Wörtern und in Formen sattelfest zu werden.“ „In den unteren Klassen giebt es noch keine Lektüre im eigentlichen Sinne, weil es noch keinen Schriftsteller giebt. Wenn man doch von Lektüre reden will, so sind es Kreuz- und Querfahrten in einem Lesestoffe. Ihr Zweck ist: Grammatik lehren und üben, konstruieren lehren und üben, Wortkenntnis geben und bewahren. Die Lektüre sei ein an Form und Inhalt einfacher, klarer und deshalb der Erklärung nicht bedürfender, lediglich auf Erzielung grammatischer Sicherheit und methodisch anwachsender Wortkenntnis berechneter Lesestoff. Da dieser nicht um seiner selbst willen, sondern nur zu dem eben erwähnten Zwecke gelesen wird, so kann die für die Schriftstellerlektüre entwickelte Methode hier nicht in Betracht kommen. So sehr wir hoffen, daß sie von Tertia bis zur Entlassungsprüfung Freude bereitet, ebensosehr ist anzunehmen, daß sie für den Lateinbetrieb in den drei unteren Klassen Schaden und Quälerei bedeuten würde. Dort kann sie eine Quelle der Arbeitslust für Lehrer und Schüler, hier würde sie nur eine Plage für beide, daneben eine Versäumnis des Nötigsten sein. Dieses Nötigste ist aber nichts anderes als die unerläßliche „grammatische Sicherheit und lexikalische Wohlhabenheit“. „Hierauf sehe es der Lehrer in allem ab! Je besser es ihm gelingt, durch häufige Anwendung der Formenlehre

[1]) J. Rothfuchs, Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts. Marburg 1892.

und der einfacheren syntaktischen Regeln, durch ausgiebiges Fragen und Antworten in allen Richtungen, durch vieles Herüber- und Hinübersetzen, durch Konstruieren, durch methodisches Wörterfragen — alles in Geist erfrischendem und die Kräfte hebendem Wechsel — den Knaben zu einem grammatisch gewandten und sicheren Reiter zu machen und ihm zum Besitze eines ansehnlichen, stets verfügbaren Wortschatzes zu verhelfen, desto besser erfüllt er seine Aufgabe. — Der Inhalt ist dem Knaben in diesem Alter, wofern er nur von ihm verstanden wird, ebenso gleichgültig, wie er selbst für höhere Inhaltsinteressen noch unreif ist. Daß er Latein daran lerne, ist seine Freude und muß auch des Lehrers einzige Aufgabe sein. Diese zu lösen ist gerade schwer genug. Wird sie gut gelöst, so hat auch der Geist des kleinen Latinisten so viel Stärkung, Bildung und Veredlung erfahren, als man ihm seitens des Lateinunterrichtes nur wünschen kann. Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie und Naturkunde gehen ja noch nebenher und geben ihm dessen, was er sonst noch bedarf, die Fülle. Dabei soll zwar auch im Latein selbstverständlich ein bildender Inhalt zusammenhängender Stücke willkommen sein, jedoch nur dann, wenn diese die Lösung der eben bezeichneten Aufgabe zu unterstützen geeignet sind. Ja noch mehr wollen wir nicht bloß zugestehen, sondern sogar selbst wünschen. Hin und wieder eine kleine Fabel und ein versus memorialis, verständlich und gut verstanden, darnach in den Lehrstunden auswendig gelernt, das sei noch die Würze des Lateinunterrichtes! Man kann solches getrost dem Knaben reichen, darf ihm darum aber nimmer das tägliche Brot verkürzen, d. h. den Lesestoff, der ihn nährt, stärkt und wachsen läßt in — grammatischer Sicherheit und lexikalischer Wohlhabenheit."

Es scheint mir nicht möglich, das Unterrichtsziel für die unteren Klassen klarer und richtiger zu bezeichnen. Gerade weil in der letzten Zeit von realpädagogischer Seite das Sprachliche im fremdsprachlichen Unterrichte so scharf angegriffen und der Versuch gemacht worden ist, das Hauptinteresse des Schülers schon im ersten Stadium des Lateinlernens auf den Inhalt abzulenken, die sprachlichen Übungen auf ein Minimum zu reduzieren und die ihnen gebührende Zeit auf allerhand Realien, namentlich auf Geographie und äußere Geschichte, ja sogar modernste Geschichte, zu verwenden, verlohnt es sich, es bei jeder Gelegenheit klar herauszusagen, daß es in den unteren Klassen nicht

die Aufgabe ist, dem winzigen Inhalte der paar gelesenen Zeilen Gott weiß was für sachliche Belehrungen abzugewinnen, sondern etwa nötige Erklärungen mit leiser Stimme einzuschalten und sich dann nach Beseitigung dieser harmlosen Sachschwierigkeiten der eigentlichen Aufgabe zuzuwenden, welche darin besteht, eine elementare Kenntnis der Sprache gewinnen zu lassen. Auch in Sexta freilich schon ist es möglich, im Anschluß an einige lateinische Zeilen die einzelne Stunde zu einer sachlich ergiebigen zu machen. Geschieht dies aber oft, so muß das eigentliche Unterrichtsziel darunter leiden. Vor allem thut in der gegenwärtigen Zeit, wenn der ganze Sprachunterricht sich nicht in den Sand verlaufen soll, eine klare Anerkennung der Rechte der Grammatik not. Es ist begreiflich, daß alle neuen Lehrpläne Neigung haben, den Charakter eines Kompromisses anzunehmen. Wie hätten sich also auch diese letzten dem Einflusse jenes von realpädagogischer Seite mit so viel Eifer verfochtenen Satzes entziehen können, daß alle sprachliche Kenntnisse am Lesestücke und durch den Lesestoff gewonnen werden müssen, daß es unpädagogisch ist, diese Konzentration beim Sprachunterrichte aus dem Auge zu verlieren, daß es bei methodischer Behandlung des Lesestückes keiner besonderen grammatischen Übungen mehr bedürfe? In Wahrheit aber, meine ich, liegt die Sache so, daß im Anfange die sprachlichen und grammatischen Übungen alles sind, daß erst allmählich daneben auch der Inhalt des Gelesenen eine Bedeutung gewinnt, daß ihm aber erst in den oberen Klassen ein entschiedenes Übergewicht zukommt. Um das auch von diesen neuen Lehrplänen gesteckte allgemeine Lehrziel des Lateinischen zu erreichen, muß eben, vor allem in den unteren Klassen, eine feste Grundlage sprachlichen Wissens erworben werden. Auch in den verschiedenen Perioden in der Entwickelung des Einzelnen, wie der ganzen Menschheit, tritt das Hauptziel zeitweilig zurück neben den besonderen, dem augenblicklichen Entwicklungszustande gesetzten Zielen, und wenn man einen Berg ersteigt, kann man sich auch nicht immer in gerader Linie auf die Höhe zu bewegen, die übrigens meist ganz zuletzt erst überhaupt sichtbar wird. Dazu kommt, daß es dem Knaben gar nicht möglich ist, sein Interesse zugleich auf eine kunstvolle Ausnutzung des Inhalts und auf die großen sprachlichen Hauptsachen zu richten, die er auf dieser Stufe zu bewältigen hat und an denen seine Kraft zu üben ihm jetzt die größte Freude macht.

Die Konzentration ist ein fruchtbares Unterrichtsprinzip; aber sie kann zu einer lästigen Fessel und zu einer Quelle mehr schädigender als fördernder Künsteleien werden. Einem sehr wichtigen und psychologisch wohlbegründeten Prinzipe der Herbartischen Pädagogik Rechnung tragend, arbeiten die neuen Lehrpläne innerhalb des lateinischen Unterrichtes darauf hin, alle Fäden zusammenzufassen und alles Gebotene nach der Seite des Inhalts wie der Form auszunutzen. Auf diese Weise hoffen sie, daß in Zukunft mit einem geringeren Aufwande von Zeit und Kraft sich dennoch vollere Wirkungen werden erzielen lassen als bei einem lateinischen Unterrichte, dessen Teile verbindungslos neben einander hergehen. Aus dieser Quelle fließt auch die wiederholte Empfehlung des induktiven Verfahrens. Induktiv sollen schon in Sexta aus dem Lehrstoff (Lesestoff?) einige elementare syntaktische Regeln abgeleitet werden, ebenso sollen in Quinta die Regeln über Acc. c. inf., Participium coniunctum u. s. w. nach Bedürfnis aus dem Lesestoffe abgeleitet werden. Nicht anders soll in Quarta das Wesentliche aus der Kasuslehre behandelt werden, „im Anschluß an Musterbeispiele, die möglichst aus dem Gelesenen entnommen werden.“ Dieselbe Art der Unterweisung wird für Tertia verlangt. Der Vorteil eines solchen Unterrichtsverfahrens wäre eben dieser, daß der Schüler, natürlich unter Leitung des Lehrers, die Kenntnis des Lateinischen aus dem Gelesenen durch Beobachtung und Abstraktion gewönne. In dieser Weise eine Sprache lernen zu lassen, scheint natürlicher und müheloser, als wenn durch keinerlei Brücke die grammatische Unterweisung mit der Lektüre in Verbindung gesetzt wird. Zugleich hofft man dem grammatischen Wissen so eine festere Stütze zu geben und es dauerhafter zu machen. So wird auch endlich Ernst gemacht mit dem seit Herder oft wiederholten Satze, daß die Grammatik aus der Sprache, nicht die Sprache aus der Grammatik gelernt werden müsse.[1])

Um über die Ergiebigkeit dieser induktiven, das grammatische Wissen aus dem Lesestoffe gewinnenden Methode ein sicheres Urteil

---

[1]) Das Gesagte gilt natürlich auch vom neusprachlichen Unterrichte. Ich verweise auf die klaren Erörterungen von G. Ploetz über die methodische Durcharbeitung der Form und über den Inhalt der Lesestücke in der sechsten Auflage der Schrift über den Zweck und die Methode der französischen Unterrichtsbücher von Ploetz, S. 85—99.

zu gewinnen, muß man das Lesebuch der untersten Stufe von der nachher eintretenden Schriftstellerlektüre unterscheiden. Das Lesebuch wird doch, wenn es überhaupt als etwas Brauchbares und Planmäßiges gelten will, hinlänglich häufige und mannigfaltige Gelegenheiten zur Einübung des grammatischen Pensums bieten müssen, ja es wird diese Gelegenheiten in einer durch die Methode bestimmten Reihenfolgen bieten müssen.[1]) Hier wird von dem Schüler gefunden,

---

[1]) Ich verweise auch auf das kürzlich erschienene Buch von A. Wenzel, Der Todeskampf des altsprachlichen Gymnasialunterrichts. Eine pathologische Studie (Berlin 1899. C. Duncker.) Es ist eine reife und auf den Kernpunkt der Frage zielende Schrift. Der Verfasser ist scharf im Tadeln und Angreifen; aber das Wort quillt ihm aus dem Herzen. Dem Ernste und der Geschlossenheit seiner Erörterungen gegenüber kann der Verdacht nicht aufkommen, daß er durch Übertreibungen die Aufmerksamkeit auf sich habe lenken wollen. Er bekämpft so ziemlich alles, was durch die letzten Lehrpläne an der Methode und an der ganzen Gestaltung des gymnasialen Unterrichtes geändert worden ist. Das frühere Gymnasium war trotz seiner Mängel nach ihm das bessere. Durch den Zwang einer in vieler Hinsicht unzweckmäßigen, überaus zeitraubenden Unterrichtsmethode, sagt er, hätten die neuen Lehrpläne jede Möglichkeit einer gründlichen grammatisch-logischen Schulung abgeschnitten. Statt zu einer selbständigen Thätigkeit anzuregen, unterstütze diese induktive Methode vielmehr das bloße Erraten und fördere die Oberflächlichkeit. Dieses fortwährende Antizipieren grammatischer Einzelheiten nennt er ein zucht- und geistloses und dabei verwirrendes Verfahren. Noch viel schärfer redet er gegen die Bestimmung, daß die Extemporalien sich an das Gelesene anschließen sollen. Es sei das ein Scheinmanöver. Eine solche Bestimmung sei aber sehr nötig gewesen, um den Mangel an logischer Zucht, geordnetem Wissen und selbständiger Beherrschung der Sprache zu verschleiern. Überdies könne eine Speise, die längst zerkaut sei, dann aber immer wieder gewärmt und von neuem serviert werde, nur psychischen Ekel erregen. Auch sei es unmöglich, dem Wissen des Sextaners und Quintaners eine sichere grammatische Grundlage zu geben, wenn das Hauptaugenmerk auf die Lektüre gerichtet sein solle. Ebensowenig kann er dem zustimmen, was die neuesten Lehrpläne über die Verbindung des Sprachunterrichts und Geschichtsunterrichts anordnen. Es sei thatsächlich unmöglich, daß die lateinische Lektüre mit dem Fortgange des historischen Unterrichts gleichen Schritt halte. Hinsichtlich der neueren Sprachen will er, daß man die Geübtheit im praktischen mündlichen Gebrauche nur als einen erwünschten Nebenerfolg ins Auge fasse, keineswegs aber zum Hauptzweck mache. Höhere Schulen, sagt er, haben höhere Ziele. Die Annahme, daß es auch in der Schule für das Erlernen von Sprachen möglich sei, gleiche oder auch nur analoge Bedingungen herzustellen wie für das Erlernen der Muttersprache, findet er so „absurd“, daß sie kaum eine Widerlegung verdiene. Mit besonderem Zorn redet er auch gegen die Konzentrationsfanatiker, die durch äußere Aneinander-

was an jeder einzelnen Stelle zum Finden gerade nach einem berechneten Plane niedergelegt worden ist. So finden auch Kinder die Ostereier, die man im kleinen Umkreise für sie versteckt hat. Wollte man sie dagegen auf einer Fläche von vier Quadratmeilen nach zwölf Eiern suchen lassen, so würde sich die Mühe des Suchens nicht verlohnen. Jenem kleinen, in bestimmter Absicht begrenzten Umkreise gleicht das Lesebuch, während der römische Schriftsteller einer sich in ungemessene Weiten dehnenden Fläche zu vergleichen ist, die man oft bis zur Ermüdung wird durchstreifen müssen, ehe man, bei planmäßiger grammatischer Unterweisung, das gerade in diesem Zusammenhange des Unterrichts Notwendige finden wird. Nur für gewisse grammatische Hauptsachen, wie für den Acc. c. inf., Ablativus absolutus und einige Punkte, die für alle Formen der Darstellung in gleichem Grade unentbehrlich sind, kann man sicher sein, auf jeder Seite eines Schriftstellers ein genügendes Material an Beispielen zu zu finden. Aber die Kasuslehre und die der Untertertia zugewiesenen Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre im Anschlusse an Musterbeispiele aus Cornelius Nepos und Cäsar zu behandeln, wie die neuen

reihung von Lernmaterialien, vage Analogien und an den Haaren herbeigezogene Parallelen Zusammenhang herzustellen suchen, so etwa, daß, wenn im Lateinischen ovis dekliniert wird, in der Naturgeschichte zugleich das Schaf durchgenommen, in der Zeichenstunde zugleich das Schaf gezeichnet werden müsse. Der schwerste Vorwurf aber, den er dem regenerierten Gymnasium macht, ist dieser, daß es aufgehört habe, dem Schüler etwas zu bieten, was indirekt seiner Fortbildung dauernd zu gute komme. Die schwache Stelle seiner Schrift ist die Stelle, wo eine Widerlegung des Satzes versucht wird, daß das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer und Griechen die Hauptsache sein solle. Die scharfe Betreibung des Sprachlichen und die häufigen und angestrengten Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische und Griechische haben früher allerdings selbst unter der Leitung mittelmäßiger Lehrer, trotz aller Pedanterieen, die sich daran knüpften, eine heilsam disziplinierende und kräftigende Wirkung auf den Geist der Schüler ausgeübt. Wie wenige aber von denen, die heute im Mannesalter stehen, haben aus den griechischen und lateinischen Stunden etwas anderes als Übersetzen und Nachübersetzen und unbedeutende und ungeschickte Erklärungstüfteleien in der Erinnerung! Werke der deutschen Litteratur kann man ja, wie Raumer will, durch sich wirken lassen; aber das Wenige, was aus der alten Litteratur auf der Schule gelesen werden kann, muß doch durch die Art der Erklärung durchleuchtet und in das Ganze eingeordnet werden. Auch wer für scharfe Behandlung des Sprachlichen ist, muß eingestehen, daß nach dieser Seite das Gymnasium reformbedürftig war.

Lehrpläne verlangen, wird, fürchte ich, unüberwindliche Schwierigkeiten haben. Freilich heißt es in den Lehrplänen nur, dieser grammatische Unterricht solle sich an Musterbeispiele anschließen, die „möglichst“ aus dem Gelesenen entnommen werden. Sie stellen also nicht das unbillige Verlangen, daß der Lehrer den nicht zu übergehenden Punkt der Kasuslehre, mit dessen Behandlung er nicht länger warten kann, im Anschluß an ein aus der Lektüre entnommenes Musterbeispiel behandele, wenn ein solches in dem ganzen Umkreise des bisher Gelesenen nicht aufzutreiben ist. Hier, glaube ich, liegt ein Beispiel jener den Unterricht mehr hemmenden als fördernden Konzentration vor.

Auch dies verdient erwogen zu werden, daß man wohl nur selten in dem engen Kreise des Gelesenen ein so glückliches Beispiel wird auftreiben können, wie das von der Grammatik gebotene. Weshalb also auf das vorsichtig ausgewählte uud gut geordnete Beispielmaterial der Grammatik verzichten, um sich an einen minderwertigen und unübersichtlichen genügen zu lassen? Aus dem Gesichtspunkte der Spracherlernung betrachtet, bietet jede Seite eines Schriftstellers ein wüstes Durcheinander, welches dem uranfänglichen Chaos vergleichbar ist. *Ἐν ἀρχῇ ὁμοῦ πάντα χρήματα ἦν,* sagt Anaxagoras. Da kam die Vernunft und schuf Ordnung (*πάντα διεκόσμησε νοῦς*). Diese Rolle der ordnenden Vernunft spielt dem Sprachmaterial gegenüber die Grammatik, welche Isolierungen schafft und passende Reihenfolgen. Auch ihr und ihren Beispielen folgend, kann man ja den von den neuen Lehrplänen empfohlenen methodischen Grundsatz in Ehren halten und aus den Mustersätzen die Regel gewinnen, Gleiches und Verwandtes zusammenfassen, das Besondere unter das allgemeine Gesetz unterordnen lassen. Die Gelegenheiten zum induktiven Finden beim sprachlichen Unterrichte bleiben überdies ja doch immer künstlich geschaffene. Wir können den Schüler nicht frei in dem unendlich ausgedehnten Walde der Sprache herumjagen lassen. Er würde oft müde mit leerer Jagdtasche zurückkehren. Wir treiben ihm also das Sprachwild zu und dürfen uns glücklich schätzen, wenn er auch nur geschickt genug ist, um es aus nächster Nähe erlegen zu können. Um die Selbstthätigkeit anzuregen, genügt es, wenn ein induktives Element in die der Hauptsache nach systematische Sprachunterweisung aufgenommen wird. Die reine Induktion aber ist etwas sehr Zeitraubendes,

selbst wenn sie nach den Regeln der Kunst und mit divinatorischem Geschicke geübt wird. Von höchster Wichtigkeit ist es allerdings, daß der grammatische Unterricht stets an lebendige Sprachgestaltungen anknüpfe, sich nie zu lange hintereinander auf der Höhe der eigentlichen Erörterung halte, sondern vom Satze nicht bloß ausgehe, sondern auch zum Satze stets hinstrebe. Um sich nun nicht durch sachliche Erklärungen unterbrechen zu brauchen, wird man gut thun, sich mit seinen sprachlichen Gestaltungen im Kreise des dem Schüler Bekannten zu halten. Damit wird dem wichtigen Gesetze der Konzentration genügt. Das eben bei Cornelius Nepos oder Cäsar Gelesene bildet aber nur einen Ausschnitt jenes Kreises, über den bisweilen hinauszugehen nicht sowohl zerstreuend als erfrischend wirken wird. Vor allem bedenke man auch dies, daß es auf der untersten Stufe jedenfalls die sprachlichen Übungen sind, welche den Schüler in erster Linie interessieren und nicht der ihnen hier kaum theelöffelweise gebotene Inhalt. Solche Übungen als öde und langweilig zu verspotten, ist durchaus unbillig. Nur ungeschickte Lehrer brauchen diesen Vorwurf auf sich zu beziehen. Um anregenden lateinischen Unterricht zu erteilen, muß man freilich das Latein in sich selbst zu einer lebendigen Sprache gemacht haben.

Ich komme nun zu den schriftlichen Übungen. Die Übungsbücher sowohl wie die häuslichen oder Klassen-Übersetzungen ins Lateinische sollen sich an das Gelesene anschließen. Man ist seit langem bemüht, die Texte der Exercitien und Extemporalien zu dem Wissenskreise des Schülers in eine angemessene Beziehung zu bringen. Jetzt aber soll man, wenn ich die Forderung recht verstehe, immer das zuletzt Gelesene reproduzieren. Offenbar verfolgen die Lehrpläne dabei ein dreifaches Ziel. Erstens soll wiederum der Konzentration genügt werden. Zweitens wollen sie der „einseitigen Wertschätzung" dieser Übungen entgegenarbeiten. Drittens wollen sie ein Unterrichtsziel aufstellen, was bei so bedeutend verminderter Stundenzahl noch als erreichbar gelten kann. Es wird ausdrücklich betont, daß selbst auf der oberen Stufe diese Texte für Übersetzungen ins Lateinische „einfach zu halten und fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu behandeln" seien.

Ich fürchte, daß diese Forderung, zu einer allgemein verbindlichen gemacht, zu einem lästigen Hemmnisse wird. Nicht alles, was

man eben mit Schülern gelesen hat, eignet sich dazu, in der angedeuteten Weise reproduziert zu werden. Oft genug auch, zumal in den mittleren Klassen, wird sich das eben Gelesene für die Abschnitte aus der Kasus-, Tempus- und Moduslehre, die eben behandelt worden sind, recht sehr unergiebig zeigen. Auf der oberen Stufe wird es allerdings keine Schwierigkeiten haben, so zu verfahren, wenn diese Übungen in Zukunft „fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu behandeln sind". Wirklich geschmackvoll das Gelesene in solchem Übersetzungstexte zu reproduzieren, möchte freilich nicht jedermanns Sache sein, wenigstens nach manchen schwerfälligen und salzlosen Übersetzungsvorlagen zu urteilen, welche selbst von sonst des Lateinischen recht kundigen Männern veröffentlicht worden sind. Wozu aber diese lästige Konzentration, die uns zwingen wird, bald zur Reproduktion überhaupt wenig Geeignetes zu reproduzieren, bald das für diesen Zweck Geeignete in widerstrebende Formen zu bringen, wenn wir es in solchem Falle nicht vorziehen, auf alle Anwendungen des eben aus der Grammatik Behandelten zu verzichten? „Durch eine solche innige Verbindung der einzelnen Teile des Unterrichts und die daraus sich ergebende geistige Zucht", antworten die neuen Lehrpläne, „wird gleichzeitig ein gründliches Verständnis der Schriftsteller gefördert". Sicherlich ist es auf der untersten Stufe heilsam, die Übersetzungsvorlagen mit dem Gelesenen in Verbindung zu bringen. Aber sollte es richtig sein, diese Übungen auch in den oberen Klassen den Charakter einer Rückübersetzung ins Lateinische tragen zu lassen? Nach oben zu muß, meine ich, das Abhängigkeitsverhältnis sich mehr und mehr lockern. Welches, frage ich ferner, ist der Zweck dieser Übungen? Läßt man Exercitien machen und Extemporalien schreiben, um den inhaltlichen Ertrag der Lektüre noch tiefer in die Seelen hineinzuarbeiten? Das wäre ein sehr umständliches Mittel. Denn eine wiederholende Besprechung des Gelesenen würde in viel kürzerer Zeit einen reicheren Erfolg geben. Diese Übungen bezwecken vielmehr, die sprachlichen Kenntnisse zu befestigen und einen sicher zur Verfügung stehenden lexikalischen Reichtum erwerben zu lassen. Damit dienen sie auch der Lektüre. Sie machen ja doch mit der Sprache vertraut und also auch geschickt, den Sinn des Gelesenen künftig immer schneller und schärfer zu erfassen. Daß sie aber den Bemühungen, das eben Gelesene zum geistigen Eigentum des Schülers zu machen, eine Art

von Krone aufsetzen, wird man nicht behaupten können. Die Schriftstellererklärung soll αὐτάρκης sein. Sind die übersetzten Kapitel richtig behandelt, so wird durch das Extemporale dem Schüler kein neuer Zuwachs von Einsicht kommen. Und daß sein Sinn äußerlich noch einmal zu dem Gelesenen zurückgerufen wird, kann auch nicht schwer ins Gewicht fallen. Dieser kleine Vorteil, wenn es einer ist, wird durch einen schweren Nachteil zunichte gemacht. Auch das geschickteste Extemporale dieser Art wird im Vergleich zu dem Gelesenen nur eine ungeschickte, abgeschwächte, an Verlegenheiten reiche Wiederholung sein. Es beleidigt also den ästhetischen Sinn und zerstört den harmonischen Eindruck, den das Wort des Schriftstellers hinterlassen hatte.

Alle diese Übungen wollen sich doch offenbar nicht dem augenblicklich behandelten Abschnitte der Lektüre, sondern der Lektüre überhaupt dienstbar machen. Nicht also an den Inhalt des eben Gelesene brauchen sie sich anzuschließen, sondern den lexikalischen Ertrag der Lektüre sollen sie verarbeiten und zum sicheren Eigentum des Schülers machen. Aber auch in dieser Hinsicht dürfen sie, meine ich, sich nicht zu vorsichtig in dem zu allerletzt durchlaufenen Kreise halten. Das früher erworbene lexikalische Wissen kann man doch nicht in Vergessenheit sinken lassen. Dem neu Hinzugekommenen mag im Verhältnis zum Früheren eine bevorzugende Beachtung geschenkt werden; aber auch die Herbartische Psychologie und Pädagogik, der sich doch die neuen Lehrpläne zuneigen, gebietet, das Neue mit dem Früheren zu einem strengen Ineinander zu verarbeiten, nichts Wesentliches bis zur völligen Vernichtung sich verdunkeln zu lassen, alles aus dem Früheren mit dem Gegenstande der augenblicklichen Aufmerksamkeit irgendwie Zusammenhängende um die Spitze des Vorstellungskegels zu sammeln. Mit so Geringem man sich also auch in Zukunft hinsichtlich des Übersetzens ins Lateinische wird begnügen müssen, das sprachliche Wissen muß doch, falls der Unterricht überhaupt noch ein sprachlicher bleiben und an dem auch von den neuen Lehrplänen gesteckten Ziele der „sprachlich-logischen Schulung" festgehalten werden soll, von Klasse zu Klasse reicher und mannigfaltiger werden. Nicht also in Prima, sondern vielmehr in Sexta müßten jene Übungen, wenn man es von dieser Seite betrachtet, „fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische" zu behandeln sein, dann aber stufenweis freier und selbständiger werden.

Schließlich noch ein Wort über die neu eingeführten Übersetzungen ins Deutsche. Man hört diese Übungen gerade jetzt bisweilen mit großem Enthusiasmus preisen. Von manchen sind sie sogar mit einem wahrhaft idealen Nimbus umgossen worden. So auch von J. Rothfuchs in seinem oben citierten Buche, das sich doch über alle anderen Punkte des altsprachlichen Unterrichts mit so nüchterner Klarheit und Gesundheit des Urteils äußert. Um eine Übung zu einer segensreichen zu machen, dazu kommt natürlich viel auf die Methode an. Aber Rothfuchs faßt die Sache viel zu einfach auf, wenn er den Satz aufstellt, die richtige Methode des Übersetzens aus den alten Sprachen sei eine Bildnerin, die unrichtige eine Verderberin des deutschen Stils. Es ist nicht zweifelhaft, daß die Schüler der unteren und auch der mittleren Klassen durch den Zwang, Lateinisches in ein verständliches Deutsch zu übertragen, im Verstehen lateinischer Texte wie im Gebrauche ihrer Muttersprache geschickter werden müssen. Aber für die oberen Klassen wird die Frage ziemlich verwickelt, und das Schlußurteil, fürchte ich, wird dahin lauten, daß man das Übersetzen ins Deutsche ja bis zum Schlusse treiben müsse, daß es aber für die Förderung im Lateinischen wie im Deutschen bedenklich sei, gerade auf diese Übungen auch oben noch einen so gar großen Nachdruck zu legen. Eine genauere Erörterung dieses wichtigen Punktes würde viel Raum beanspruchen. Ich begnüge mich hier mit einigen kurzen Bemerkungen. Die Übungen in der entgegengesetzten Richtung, vom Deutschen zum Lateinischen, zwingen den Geist des Lernenden zu einer viel intensiveren und fruchtbareren Anstrengung, und es war nicht eine närrische und pedantische Verirrung, sondern das Resultat einer natürlichen Entwickelung, wenn diese Übungen, nicht die sich in entgegengesetzter Richtung bewegenden, so lange als die Schulübungen κατ᾽ ἐξοχήν betrachtet wurden. Sie sind überdies leicht zu handhaben und mit Leichtigkeit methodisch zu steigern. Auch das kann man zu ihrem Vorteil anführen, daß sie, wenn der vorgelegte deutsche Text geschickt für diesen Zweck gestaltet ist, ziemlich reinliche und dabei deutlich sprechende Resultate ergeben. Aber sie haben leider die Tendenz, die ganze nährende Kraft des Bodens aufzusaugen. Es bedarf also allerdings eines kräftigen Gegengewichts, um die Lektüre gegen ihre unersättliche Gier zu schützen. An sich aber sind sie eine ausgezeichnete Gymnastik des Geistes, und in erster Linie verdanken

die deutschen Gymnasien den Ruf ihrer Solidität der jahrelangen ernsten Arbeit, welche sie ihren Schülern so lange beim Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische zumuteten. Schon die Lehrpläne vom Jahre 1882 warnten vor einer Überschätzung dieser Seite des altsprachlichen Unterrichts. Durch die neuen Lehrpläne nun wird diesen fremdsprachlichen Übersetzungsversuchen eine so spärliche Zeit zugemessen, daß man sie in Zukunft mit einer großen Resignation wird üben müssen. Wenn man diese Übungen für die große Masse der heutigen Schüler zu schwer nennen will, so läßt sich nichts dagegen sagen: sie wirkten in der That auf die Unbefähigten mit einer bedeutenden abschreckenden Kraft. Jetzt, wo sie für die beiden alten Sprachen fast abgeschafft sind, wird nur selten noch einer sich seiner unzureichenden Kraft mit hinlänglicher Deutlichkeit bewußt werden, um nicht auch das Abiturientenexamen wagen zu wollen.

Daß das Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche bei weitem nicht in demselben Grade zu einer intensiven Aufmerksamkeit zwingt, bedarf keines Beweises. Dazu gebe ich noch Folgendes zu erwägen. Der antike Stil ist von dem modernen durch eine viel zu weite Kluft getrennt, als daß man, schulmäßig übersetzend, ein gutes Deutsch zustande bringen könnte. Die von Rothfuchs und anderen Lobrednern dieser Übung empfohlenen Mittelchen reichen zum guten Deutsch nicht aus.

Die Alten aufmerksam und scharf lesen lernend, wird der Schüler viel für die Klärung seines Geistes und viel auch indirekt für seinen deutschen Stil gewinnen; aber das Übersetzen aus den alten Sprachen ins Deutsche wird, auch wenn man ihn methodisch dazu anleitet, auf seinen deutschen Stil zunächst verbildend wirken. An sich giebt es nichts Schwereres, als wirklich gut ins Deutsche zu übersetzen. Nur hier und da ist das von den Gewandtesten einem gelungen. Für die Schule aber wäre dieses Ziel nicht bloß zu hoch, sondern die dem einzelnen Rechnung tragende Arbeit der Erklärung würde bei einer solchen künstlerischen und notwendigerweise freieren Reproduktion des von dem alten Schriftsteller Gesagten nicht zu ihrem Rechte kommen. Wenn doch die, welche in so verzücktem Tone heute von dem Übersetzen ins Deutsche reden, von Zeit zu Zeit einen Bogen solcher in gemeinsamer Arbeit mit ihren Schülern zustande gebrachten Übersetzungen veröffentlichen wollten, damit man ihnen beweisen könnte,

wie undeutsch und pedantisch das ist, was sie da als gutes Deutsch ausgeben. Gleichwohl ist auch dieses Übersetzen eine in mancher Hinsicht fruchtbare Übung. Übersetzend erklärt man ja den Schriftsteller. Wenn die neuen Lehrpläne freilich sagen: „Die beste Erklärung ist und bleibt eine gute deutsche Übersetzung des Schriftstellers", so kann ich diesen Satz nicht unterschreiben. Selbst unter den sehr wenigen Meisterwerken der Übersetzungskunst ist keines, welches man als die beste Erklärung des betreffenden Schriftstellers bezeichnen könnte. Die Übersetzung nun vollends, an der sich die Schule immer wird genügen lassen müssen, kann nicht weit über das Grobmaterielle des Originals hinaus.

Hüten wir uns vor der bequemen Nachlässigkeit einer zu wörtlichen, aber das Deutsche offenbar mißhandelnden Wiedergabe; aber gestehen wir uns vor allem, daß bei dem schulmäßigen Übersetzen, welches doch genau den Wert des Einzelnen eintreiben und nicht frei den Bedürfnissen unserer Sprache gemäß umformen soll, kein gutes Deutsch herauskommen kann noch soll. Lassen wir uns darum aus Prinzip an einem verständlichen und erträglichen Deutsch genügen. Vor allem aber sollten wir von dem Irrtum zurückkommen, daß einige Dutzend Schulkunstgriffe, welche, was im Deutschen im Gegensatz zum Lateinischen möglich ist, zur Regel erheben, zu einem guten Deutsch genügen. Jene Schulübersetzung ist vielmehr ihrer Natur und ihrem Zwecke nach dazu verurteilt, etwas Schwerfälliges und Eckiges zu behalten. Die deutsche Sprache kann in ihr nicht in einer freien und natürlichen Beweglichkeit erscheinen. Aber auch mit dieser Resignation geübt, gestehe ich, bereitet dieses Übersetzen dem Schüler eine anstrengende und fruchtbare Mühe. Vor allem lohnend ist das Suchen nach dem im Deutschen genau entsprechenden oder wenigstens dem Lateinischen am nächsten kommenden Worte. Aber selbst wenn man dann noch die lateinischen Perioden aufgelöst oder umgeformt und alle dem Deutschen widersprechenden Eigentümlichkeiten des Lateinischen nach der üblichen Übersetzungstheorie gemildert oder entfernt hat, wird dennoch die so entstandene Rede sich gleich als etwas nicht auf deutschem Boden Gewachsenes fühlbar machen. Wer darüber hinaus will, verlangt nicht bloß zu viel von dem Schüler, sondern er verlangt das Unmögliche. Selbst unseren gewandtesten Schriftstellern ist es ja bei aller Freiheit, die sie sich mit dem Texte nehmen durften,

nur hin und wieder gelungen, etwas wirklich Ansprechendes auf diesem Gebiete zu leisten. Und der Schüler bei seinem unentwickelten Formgeschicke, noch dazu gefesselt an Händen und Füßen, weil er doch möglichst alle Nuancen des lateinischen und griechischen Textes zum Ausdruck bringen soll, könnte jemals beim Übersetzen zu jenem guten Deutsch gelangen! Wie soll z. B. beim Übersetzen der griechischen und römischen Dichter ein auch nur erträgliches Deutsch herauskommen, wenn man nicht die größere Hälfte ihrer schmückenden Beiwörter, besonders der zusammengesetzten, unübersetzt läßt? Wie kann die Schule aber darauf verzichten, derartiges mitübersetzen zu lassen? Wer Homer der Fülle seiner Beiwörter beraubt, reproduziert ihn frei, aber übersetzt ihn nicht mehr. Diesen Beiwörtern Ähnliches, wodurch unsere heutige Denk- und Empfindungsweise fremdartig berührt wird, begegnet uns aber in jedem Satze eines römischen und griechischen Schriftstellers.

Die eigentliche Übersetzungskunst ist, wie jede künstlerische Thätigkeit, von der Gunst der Stunde abhängig und nur zum Teil lehrbar. Demnach kann sie kein Ziel für den gemeinsamen Unterricht in der Schule sein. Es fragt sich aber, ob für das Übersetzen, soweit es lehrbar ist, eine theoretische Unterweisung zu empfehlen ist, wie sie in umgekehrter Richtung die systematische Grammatik und Stilistik bietet. Ich glaube, daß man auch diese Frage verneinen muß. Abgesehen von einer geringen Zahl Kunstgriffe, welche den Schülern früh mitgeteilt werden und die den Vorschriften der Grammatik ähnlich sind, will das Übersetzen vielmehr geübt als mit Bewußtsein gelernt werden. Für das Erlernen der fremden Sprache in der Schule ist die Grammatik ebenso unentbehrlich, als eine Theorie für das Übersetzen aus der fremden Sprache entbehrlich, ja für das Gedeihen der Übersetzungsfertigkeit hinderlich ist. Welchem Reichtum findet sich auch der unentwickelte Schüler gegenüber, wenn er in seiner Muttersprache den Gedanken eines fremden Schriftstellers wiederzugeben sucht! Nur die Geschmeidigkeit und Leichtigkeit fehlt ihm, sich in seinen Schätzen zurecht zu finden. Man dulde nur nicht, daß er aus Trägheit, dem Lateinischen folgend, im Deutschen sich Satzformen gestattet, gegen welche sein eigenes Sprachbewußtsein protestieren muß. Im übrigen gewöhne man ihn, in seinem ihm selbst unbewußt angesammelten deutschen Sprachkapital suchen und finden zu lernen.

Aber man verschone ihn mit Übersetzungsregeln, welche hier, wo durch unendlich reiche und mannigfache Einwirkungen ein relativ sicheres Gefühl für das Erlaubte und Mögliche entstanden ist, störend wirken müssen. Vor allem aber hüte man sich vor jenen rein konventionellen und chikanierenden Regeln, welche alle freie Thätigkeit hemmen und auf den Schwachen bangemachend und verdummend wirken. Wozu braucht auch jedes „solet“, jedes „apparet“, jedes „debet“ durch ein Adverb übersetzt zu werden? Weshalb soll „confiteor“ immer sein „ich muß gestehen“? Weshalb muß immer Reue empfunden, Beifall geäußert, Eindruck gemacht werden? Dergleichen Anweisungen hat man nötig, um aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzen. Auf dem entgegengesetzten Wege aber soll man die ungeheuren Vorteile, welche die Kenntnis der Muttersprache gewährt, auch ausnutzen. Statt dessen nach einer förmlichen Übersetzungstheorie aus dem Lateinischen übersetzen zu lassen, heißt der Sonne den Zutritt abschließen und bei hellem Tage Licht anzünden. Nur für wenige Fälle bedarf es einer Art theoretischer Anweisung. Ich will ein Beispiel anführen. Im Lateinischen und Griechischen bereitet das Relativum und das Fragepronomen bei folgendem Partizip für die deutsche Übersetzung eigentümliche Schwierigkeiten: **Qua re laesus nunc tam implacabiliter irasceris? — Docebam, qua re effecta sperare veniam posset.** Derartiges findet der Schüler nicht leicht von selbst. Im allgemeinen aber ist es zu widerraten, die Thätigkeit des Übersetzens in eine völlig bewußte, nach bestimmten Gesetzen verfahrende Handlung umzuwandeln. Außerdem, glaube ich, sollte man sich als Lehrer immer gesagt sein lassen, daß bei der großen Verschiedenheit der alten und modernen Sprachen nur ganz selten eine Art der Übertragung die allein mögliche oder die allen anderen entschieden vorzuziehende sein wird. Es giebt demnach nichts Verkehrteres und zugleich Grausameres, als von dem Schüler zu verlangen, daß er in der folgenden Stunde genau in dem „guten Deutsch“, welches der Lehrer selbst ihm geboten hat, nachübersetze. Von allen Mühen, welche die Schulpedanterie ersonnen hat, ist diese die unfruchtbarste. Nichts ferner ist so geignet, Ekel gegen die Schule und Haß gegen die Person des Lehrers zu erwecken, als der Zwang eines solchen Nachübersetzens, welches nur durch Betrug oder durch Auswendiglernen des Dargebotenen möglich ist. Wo aber das Über-

setzen aus der fremden Sprache nicht ein Gestalten unter Leitung des Lehrers ist, sondern eine auf bestimmte Übersetzungsregeln berechnete Thätigkeit, stellen sich leichter solche pedantische Verirrungen ein. Das Nachübersetzen hat überhaupt nur dann einen Sinn, wenn aus der durch die Durchnahme geläuterten Einsicht heraus von neuem dasselbe Stück des Autors mit geistiger Freiheit bewältigt wird, nicht aber als mechanische Repetition.

Nach oben zu muß immer mehr ergänzend und vertiefend und um den Verfinsterungen und schiefen Auffassungen, welche die Übersetzung schafft, entgegenzuarbeiten, sich eine feinere Erklärung hinzugesellen. Da aber die notwendigen Übel, die der Schulübersetzung anhaften, dadurch, daß man sie schriftlich machen läßt, bedeutend gesteigert werden, scheint es mir im Interesse des Gymnasiums, diese Art Übungen nur für die unteren Klassen zuzulassen und die ganze für schriftliche Übungen übrig bleibende Zeit in den mittleren und oberen Klassen dem Übersetzen ins Lateinische zuzuwenden, welches von einer durch nichts zu ersetzenden Fruchtbarkeit ist, und gegen dessen Überwucherung man die Lektüre und die Schüler doch leicht schützen kann. Ja ich gehe noch weiter. Um den sprachlichen Teil des lateinischen Unterrichts zu stärken und damit auch ein schnelleres und sichreres Erfassen der gelesenen Schriftsteller zu ermöglichen, scheint es notwendig, die Zahl der sechs wöchentlichen Stunden für das Latein in den drei oberen Klassen wieder auf acht zu erhöhen. Ohne diese Änderung kann die bedeutende auf das Lateinische verwendete Zeit keinen nennenswerten Ertrag liefern. Weshalb brauchen diese drei oberen Klassen auch zwei Stunden wöchentlich weniger zu haben als die drei mittleren? Diese leicht auszuführende Änderung würde überdies den Zwischenraum, der das Latein in Preußen jetzt von dem der anderen Staaten trennt, wenn auch nicht ausfüllen, so doch weniger klaffend erscheinen lassen.

II.

Betrachten wir nunmehr den Kanon, welchen die neuen Lehrpläne für die Lektüre im Lateinischen aufstellen. Außer den drei Dichtern Ovid, Vergil, Horaz werden nur historische Schriften empfohlen. Denn auch die Reden und Briefe Ciceros haben vorwiegend nur die Bedeutung von historischen Schriften. Durch eine

Stelle in den Erläuterungen wird allerdings das Befremdende dieser Beschränkung gemildert. Es heißt dort (S. 73) so: „Die in den Lehraufgaben für das Lateinische und Griechische bezeichneten Schriftsteller und Schriften sind solche, welche in den betreffenden Schuljahren gelesen werden müssen. Indessen sind die Provinzial-Schulkollegien ermächtigt, auch andere Schriftsteller oder Schriften zuzulassen, vorausgesetzt, daß dieselben nach Form und Inhalt zur Schullektüre auf dieser Stufe sich eignen und ein Einlesen in die verbindlichen Klassenschriftsteller durch diese erweiterte Lektüre nicht behindert wird". Aber die Verpflichtung bleibt doch bestehen, neben Tacitus, als Hauptschriftsteller in beiden Primen, in Unterprima Ciceros Briefe, in Oberprima eine größere Rede Ciceros zu lesen — daneben ist Livius als Privatlektüre angesetzt —, und alles übrige, vor allem also auch die rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros, soll sich mit der geringen Zeit begnügen, welche durch jene verbindliche historische Lektüre übrig gelassen wird. Zur Rechtfertigung dieses Kanons heißt es dann, ein bisher viel zu wenig gewürdigter und doch im Interesse der Konzentration des Unterrichts überaus wichtiger Gesichtspunkt sei die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte. Dies gelte, wie für das Deutsche und alle Fremdsprachen, so insbesondere auch für das Lateinische. Dadurch werde es ermöglicht, ohne Überladung des Geschichtsunterrichts, für bedeutsame Abschnitte der Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund zu gewinnen. Dies letztere kann sicherlich die historische Lektüre leisten. Damit möchte aber dem lateinischen Unterrichte, der doch so viel Zeit und so viel Anstrengung fordert, kein hinlänglich hohes Ziel gesteckt sein. Die aufgewandte Mühe würde in keinem Verhältnis zu dem Gewinne stehen, wenn es wirklich der Hauptertrag des langjährigen und angestrengten lateinischen Unterrichts sein sollte, für einige bedeutsame Abschnitte der Geschichte einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund zu gewinnen. Für die Erkenntnis des grob Materiellen, womit es die eigentliche Geschichte zu thun hat, selbst wenn sie historische Persönlichkeiten sich zu beleben sucht, möchte die feine und vielseitige Arbeit des fremdsprachlichen Unterrichts weder nötig noch in hervorragendem Grade förderlich sein. Eine durch die sprachlichen Schwierigkeiten nicht abgelenkte Behandlung, welche dem Lehrenden wie dem Lernenden

gestattete, mit ungeteilter Kraft ein geschichtliches Ereignis oder die politischen Beweggründe eines Staatsmannes oder die Wechselfälle eines Krieges zu erfassen, würde doch stets in weit kürzerer Zeit jenes Ziel sicherer und leichter erreichen lassen. Alles im engeren Sinne Historische hat überdies eine Neigung, sehr in die Breite zu gehen. Damit der antike Historiker also als Historiker, d. h. durch seine Mitteilungen über Thatsachen und Ereignisse, dem Schüler einen bemerkenswerten Gewinn abwürfe, müßte man ihn schneller und in weiterem Umfange lesen, als auf der Schule möglich ist. Daß der fremdsprachliche Unterricht im letzten Grunde eine historische Bildung verschaffen soll, dieser Satz kann schwerlich angefochten werden; für die Verbreiterung und Vertiefung der Kenntnisse in der eigentlichen Geschichte, d. h. in der politischen Geschichte und in der Kriegsgeschichte, ist der eigentliche Geschichtsunterricht aber um so viel ergiebiger, daß er mit einem Zehntel der Zeit für dieses Ziel mehr gewinnen lassen wird als selbst ein sprachlicher Unterricht, welcher „überall die sachlichen Gesichtspunkte in den Vordergrund treten läßt“. Daß es sich bei der Beschäftigung mit einer fremden Sprache um etwas viel Feineres handelt als um das im engeren Sinne Historische, geht schon daraus hervor, daß die Historiker stets für das Studium fremdländischer Geschichte mit einer mäßigen Sprachkenntnis ausgekommen sind und, wo Übersetzungen vorhanden waren, sich das für ihre Zwecke Ausreichende auch aus zuverlässigen Übersetzungen verschaffen konnten. Man darf sich also durch das Vieldeutige, das im Begriffe des Historischen liegt, nicht täuschen lassen. An historischen Kenntnissen fehlt es demjenigen, welchem die Hauptereignisse der Geschichte unbekannt sind, mag er sie nun nie gelernt oder seinem Gedächtnisse wieder haben entschwinden lassen. Das mag bedauerlich sein. Um vieles bedauerlicher aber ist es, wenn es einem an historischer Bildung fehlt. Diese selbst aber hat zwei Hauptformen. Man darf sie zunächst dem nachrühmen, welcher Einsicht in den Zusammenhang der Hauptereignisse besitzt und in den politischen Zuständen der Gegenwart den Niederschlag der Vergangenheit zu erkennen vermag. Wie es Leute von reichen historischen Kenntnissen, aber dürftiger historischer Bildung giebt, so besitzen andere auf diesem Gebiete wohl Übersicht und Einsicht, d. h. historische Bildung, aber keine sichere, noch sich auf das Einzelne erstreckende Kenntnisse. Zu den Objekten

der eigentlichen Geschichte pflegt nun aber nur gerechnet zu werden, was eine gewisse äußere Größe hat und weite Kreise in Mitleidenschaft zieht, vor allem also die politischen Zustände und Wandlungen und die Kriege. Auf diese würde sich zunächst also auch die historische Bildung beziehen. Sicherlich ist es ein höchst würdiges Objekt für das menschliche Nachdenken, die Wandlungen im Innern der Staaten infolge der sich befehdenden Interessen, sowie die Kämpfe der Völker untereinander nach ihren treibenden Kräften und Folgen kennen zu lernen. Sollte eine solche Einsicht aber, selbst wenn das Stoffliche noch so hell durchleuchtet würde, wirklich als das zusammenfassende Ziel des höheren Unterrichts überhaupt gelten dürfen? Schwerlich! Dies ist vielmehr das Ziel des geschichtlichen Unterrichts, der seinerseits auch wieder nur einen Beitrag liefert zu dem erweiterten und von trübenden Dünsten befreiten Gesamtbilde, welches durch die ganze pädagogische Bildungsarbeit zustande gebracht werden soll. Freilich faßt man die historische Bildung auch in einem zweiten, höheren und weiteren Sinne, im Sinne einer Lebensauffassung, die sich ihrer allmählichen Entstehung und ihrer bis in eine ferne Vergangenheit und bis in eine weite räumliche Ferne erstreckenden Wurzeln bewußt ist. Wer eine solche geklärte und erweiterte Einsicht in das spezifisch Menschliche als die Blüte des bildenden Unterrichts bezeichnet, zumal auf Lehranstalten, die sich mit Stolz humanistische nennen, der sagt in der That etwas, wenngleich der Ausdruck „historische Bildung", weil oft gemißbraucht, etwas Irreführendes hat. Namentlich der fremdsprachliche Unterricht würde, in diesem höheren Sinne historisch verfahrend, zu den großen äußeren Ereignissen der Geschichte das innerlich Bedeutsame aus der Geschichte der menschlichen Entwickelung zu fügen haben.

Je nachdem man von dem Gymnasialunterrichte eine historische Bildung in dem ersten oder zweiten Sinne verlangt, wird man bei der Methode des Unterrichts, vor allem aber bei der Auswahl der Schriftsteller sich von verschiedenen Rücksichten leiten lassen. Den Geschichtsunterricht durch die Prosalektüre zu unterstützen, bedeutsame Abschnitte der eigentlichen Geschichte aus den römischen Historikern kennen zu lehren, wie die neuen Lehrpläne wollen, und dabei die Schüler einigen hervorragenden politischen oder militärischen Persönlichkeiten näher treten zu lassen, würde im Sinne jener an erster

Stelle genannten historischen Bildung sein. Der lateinische Unterricht, so gefaßt, würde eine freundliche und belebende Zugabe zum Geschichtsunterrichte sein; doch müßte er, an diesem Maßstabe gemessen, mit einem großem Aufwande an Zeit recht dürftige Früchte zu zeitigen scheinen. Man wird ja doch immer langsam lesen und die Einzelschwierigkeiten des Ausdrucks gründlich erklären müssen. Ja es ist mit Recht als eine sehr wichtige Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts bezeichnet worden, in unserer zum flüchtigen Hinnehmen verführenden Zeit langsam und abwägend lesen zu lehren. Aus der breiten Fläche der Staaten- und Kriegsgeschichte wird man demnach, auch wenn man die Prosalektüre, wie es nach den neuen Lehrplänen das Geratenste ist, ganz auf die Historiker beschränkt, in den lateinischen Stunden doch nur hier und dort ein Fleckchen bestreichen können. Die Geschichte erzählt von großen und weniger großen Ereignissen. Je mächtiger die äußeren Wirkungen eines politischen Vorganges, je größer die Proportionen kriegsgeschichtlicher Ereignisse waren, um so größeren Anspruch haben sie natürlich von den zukünftigen Geschlechtern gewußt und von Schülern einst in den Geschichtsstunden gelernt zu werden. Damit aber die Darstellung von Epochen aus der Geschichte eines fremden Volkes für den Unterricht in der Sprache dieses Volkes eine wirklich passende Unterlage abgebe, dazu ist ein Doppeltes nötig.

Erstens muß das historische Werk, welches den ferne Stehenden mit jenem kollektiven Wesen, Volk genannt, bekannt machen soll, zugleich hervorragende litterarische Eigenschaften besitzen, nicht etwa vornehmlich um den Lernenden in seiner ästhetischen Bildung zu fördern, sondern weil das Materielle dieser Vorgänge erst durch eine solche Form der Mitteilung jene tiefere Wirkung erzielen kann, die man von dem fremdsprachlichen Unterrichte im Gegensatz zu dem sich mehr am Äußeren und äußerlich Großen haltenden Geschichtsunterrichte zu erwarten berechtigt ist. Freilich ist es zugleich wünschenswert, daß diese litterarischen Eigenschaften genau der Tendenz dieser Sprache entsprechen, welche sich jenes Volk, dabei allerdings von ungewöhnlich befähigten Individuen unterstützt und geleitet, aus dem Drange seiner Natur heraus geschaffen hat. Nicht geeignet für die Zwecke des fremdsprachlichen Unterrichts sind demnach die formlosen Historiker, welche auf dem köstlichen Instrument der Sprache nicht zu spielen verstehen. Aber auch jene anderen sind nur mit Vorsicht zuzulassen,

deren Stil, wenn auch interessant und geistreich, so doch zu kapriciös und individuell ist, um noch rein und klar die Art eines Volkes wiederspiegeln zu können.

Zweitens müssen die dargestellten Ereignisse eine resümierende und repräsentierende Kraft haben. Es wäre doch ein Unterricht ohne rechtes Ziel und ohne rechte Methode, wenn man aus dem vielen von der Geschichte Gebotenen für den fremdsprachlichen Unterricht etwas wählen wollte, woraus sich die Idee jenes Volkes überhaupt nicht herausarbeiten ließe. Die historische Erkenntnis, die man von diesem Unterrichte erwartet, darf auch nicht bloß darin bestehen, daß einige Ereignisse von bedeutender politischer Tragweite, oder bei denen ungewöhnlich große militärische Kräfte im Spiel gewesen sind, durch einige ausgewählte Abschnitte aus quellenmäßigen Darstellungen dem Geiste der Lernenden näher gebracht werden. Man müßte vielmehr solche vom Licht eines bedeutenden Historikers beleuchtete Abschnitte zu finden wissen, in welchen sich das eigentümliche Wollen eines Volkes nach außen projiziert darstellt. Dergleichen historische Ereignisse sind aber überaus selten. Man giebt sich in unserem Jahrhundert, welches nicht bloß die exakten Wissenschaften, sondern auch die strenge Geschichtsforschung geboren hat, in diesem Punkte offenbar Illusionen hin. Man erwartet von der Geschichte nicht bloß die Belehrung und Wirkung, die sie gewähren kann, sondern möchte sie als Göttin auf den Thron heben und ihr auch solche Wissens- und Schaffensgebiete unterthan machen, deren Wirkungen edlere und tiefergehende sind. Es ist ein Irrtum, zu glauben, daß sich in dem großen historischen Ereignisse das menschliche Wollen erst zur vollsten Blüte entfaltet zeige, und daß daneben die Handlungen eines einzelnen nur die Äußerungen von unvollkommenen Willensakten seien. Im Gegenteil, solche historische Momente, in denen, wie bei uns vor allem in den Befreiungskriegen, wirklich die Volksseele sich mit weithin vernehmbarer Stimme äußert, sind nicht die Regel, sondern die Ausnahmen. Lessing und so viel andere Männer ersten Ranges sind deshalb weit davon entfernt gewesen, die Geschichte an erster Stelle für die Bildung und Erziehung des Menschengeschlechts fruchtbar machen zu wollen. Lauten doch ihre Urteile dahin, daß diese von dem Innern des Menschen nur wenig erkennen lehrt und demnach keinen Anspruch erheben kann, als magistra vitae κατ᾽ ἐξοχήν zu

gelten. Nur also solche Abschnitte in dem Werke eines Historikers, aus welchen das Menschliche überhaupt und daneben das Besondere und Nuancierende dieser Volksseele mit glücklicher Deutlichkeit zu dem Leser spricht, werden für die Bedürfnisse des fremdsprachlichen Unterrichts als brauchbar gelten dürfen. Ein Ereignis kann von bedeutender politischer oder militärischer Tragweite sein und deshalb ein Anrecht darauf haben, im Bewußtsein der Gebildeten, denen das Vergangene nicht vorüber sein soll, fortzuleben; gleichwohl kann es pädagogisch fast unfruchtbar sein. Die menschliche Eigentümlichkeit tief und klar erfassen zu lehren und daraus kräftige Antriebe für das Wollen zu gewinnen, ist das letzte Ziel des Unterrichts, welchem wie einem alles vereinigenden Hauptstrome die einzelnen Fächer ihre Zuflüsse zuführen sollen. Daß dazu auch die eigentliche Geschichte einen dankenswerten Beitrag liefert, wird kein Verständiger leugnen wollen. Aber um vieles reicher und klarer ist der Zufluß, den der sprachliche Unterricht entsendet. Auch dieser allerdings soll eine historische Bildung gewähren, aber in einem anderen und edleren Sinne als jene Stunden, welche für die eigentliche Geschichte angesetzt sind. Von dem Geschichtsunterrichte sagt der Platoniker A. Fouillée (L'enseignement au point de vue national 1891, S. 285): „Mal entendu, l'enseignement historique se perd dans le détail de menus faits qui n'offrent plus aucun sens. — Ainsi entendu, l'enseignement de l'histoire est la dernière des gymnastiques intellectuelles. Mieux compris et rattaché à des idées générales, l'enseignement historique devient une partie essentielle de l'éducation. L'être qui n'a aucune notion de l'histoire est neuf dans le monde comme un enfant (dasselbe sagt Cicero mit denselben Worten), et même comme un orphelin qui n'aurait jamais connu ses parents. Il lui manque le sentiment de la solidarité humaine et de la solidarité nationale. Il lui manque aussi le sens du temps, ce facteur essentiel de tout ce qui est durable: il sera la dupe de toutes les utopies improvisées, abstraites, construites en dehors de la durée et de l'histoire." Der Geschichtsunterricht leistet doch viel für seinen Teil, wenn er die Vorstellung des Zusammenhanges, des Fortschritts erweckt. Den fremdsprachlichen Unterricht kann man dazu in Beziehung setzen; aber seine Aufgabe ist nicht, der politischen und militärischen Geschichte Vasallendienste zu leisten, sondern das Mensch-

liche und Sittliche, wovon jene nur die großen, groben Umrisse zu bieten vermag, feiner auszuarbeiten und zu jener elementaren Belehrung einen intimen, an den Lebensnerv heranführenden Verkehr mit dem Geiste einer fernen, durch ihre Unterschiede lehrreichen Zeit zu fügen. Um also vor Irrtümern bewahrt zu bleiben, die dem fremdsprachlichen Unterrichte seine unvergleichliche, durch nichts anderes zu ersetzende Wirkung erschweren, muß man vor allem, wie es auch die bisherige Auffassung war, den fremdsprachlichen und vor allem den altsprachlichen Unterricht als einen Lehrgegenstand ersten Ranges ansehen, der sehr starke und pädagogisch höchst wichtige Wirkungen sogar vor einer geschickten Behandlung der Muttersprache voraus hat, und mit welchem sich die Geschichte, eine so ehrenvolle Aufgabe sie auch im Unterrichte zu erfüllen hat, doch nicht an Eindringlichkeit und Vielseitigkeit der Wirkungen messen kann. Diese Einsicht wird nicht minder für die Methode des Unterrichts wie für die Auswahl der Lektüre von entscheidender Bedeutung sein. Erblickt man zugleich in der Sprache selbst, ganz unabhängig von dem im einzelnen Falle dargestellten Inhalt, etwas für das geheimste Wesen einer an interessanten Unterschieden reichen Zeit hervorragend Charakteristisches, so wird man mehr geneigt sein, den sprachlichen Übungen einen größeren Raum zu gewähren, als wenn man sie, wie Herbart, nur als ein Mittel betrachtet, das man leider mit einem großen Aufwande von Zeit und Kraft erwerben muß, um sich dem in jener fremden Sprache Dargestellten nahen zu können, oder vielleicht gar nur, wie dies hinsichtlich des Lateinischen jetzt die Meinung zu sein scheint, um einige Kriege der römische Geschichte, einige Militärrevolten beim Regierungsantritt des Tiberius, einiges seinem wesentlichen Inhalte nach dem Schüler seit den untersten Klassen oft Gesagte über die alten Germanen, einige Punkte aus den politischen Parteikämpfen beim Ausgange der Republik aus den Darstellungen römischer Schriftsteller selbst etwas genauer kennen zu lernen.

Gelesen sind die römischen Historiker auch früher am Gymnasium worden; aber von der zweiten Stelle, die sie bisher innegehabt haben, sind sie durch die neuen Lehrpläne an die erste gerückt worden. Ja das Übergewicht, welches ihnen in der Prosalektüre gegeben wird, ist ein so großes, wenn man nämlich Ciceros Reden und Briefe ebenfalls als wesentlich historische Denkmäler betrachtet, daß neben ihnen

überhaupt nichts einer anderen Gattung der Prosa Angehöriges als verbindlich erklärt oder auch nur einer namentlichen Empfehlung für würdig erachtet wird. Sollten sie wirklich für sich allein den ganzen Gewinn verschaffen können, den man, der Form wie dem Inhalte nach, von der Beschäftigung mit der römischen Litteratur für die reifere Jugend erwarten darf? Die Ärzte empfehlen dem normalen Menschen eine gemischte Kost, obgleich sie gestehen, daß es einige edle Nahrungsmittel giebt, die in passendem Verhältnis alles für das Gedeihen des Körpers Notwendige enthalten. Ist der Schluß von den körperlichen Bedürfnissen auf die geistigen gestattet, so würde es selbst für den Fall, daß die Historiker allein allen Bildungsbedürfnissen der heranwachsenden Generation genügen könnten, nicht unbedenklich sein, alle anders geartete Kost zu verschmähen. Die römischen Dichter zwar werden zugelassen. Auch kann man zur Erklärung vielleicht anführen, daß aus der römischen Prosalitteratur nach der Auffassung der Lehrpläne eben nichts anderes als diese Historiker für die Jugend zuträglich ist, daß man aber gehofft hat, diese Einseitigkeit durch die deutsche und durch die griechische Lektüre ausgleichen zu können.

Es lassen sich gleichwohl gewichtige Gründe, glaube ich, gegen diese Neuordnung der lateinischen Schullektüre geltend machen. Ich schweige von Cäsar, der ja seit langem in Tertia fast überall ausschließlich gelesen wird. Geeignet scheint er mir trotz seiner einfachen und durchsichtigen Schreibweise für dieses Alter nicht. Ich will indessen, um nicht zu sehr in die Breite gehen zu müssen, mich bei meiner Erörterung auf die anderen als verbindlich erklärten lateinischen Prosaschriften beschränken, welche früher neben dem oben und in der Mitte dominierenden Cicero nur als Zugabe geboten wurden.

„Das Zurücktreten Ciceros aus seiner hervorragenden Stellung in der Schullektüre", heißt es in den neuen Lehrplänen, „ist bedingt durch Änderung des Lehrziels. Die zu lesenden Reden und Briefe sind in erster Linie aus sachlichen Gesichtspunkten zu behandeln." Das Ziel, welches diese Lehrpläne dem lateinischen Unterrichte weisen, ist, wie wir gesehen haben, allerdings ein doppeltes: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer und sprachlich-logische Schulung." Dem zweiten Ziele jedoch wird offenbar nicht dieselbe selbständige Bedeutung zuerkannt wie dem ersten. Die

Grammatik und die schriftlichen Übungen sollen ja in den Dienst der Lektüre treten, und alle Versuche von Seiten der Lehrenden, in dieser Hinsicht über das durch die Lektüre gebotene Maß hinauszugehen, sollen durch die vorgesetzten Behörden mit Entschiedenheit zurückgedrängt werden. Wenn man nun jene lakonische Äußerung über Cicero genauer prüft, so ergiebt sie, wie mir scheint, folgenden Sinn. Da es in Zukunft für das Lateinische nicht mehr Ziel ist, stilistische Gewandtheit und einen Schatz eleganter Latinität erwerben zu lassen, kommen von Ciceros Schriften ernstlich nur die Reden und die Briefe in Betracht, als die einzigen, welche neben ihren formellen Vorzügen auch einen bemerkenswerten Gehalt haben, und auch diese sind vornehmlich aus sachlichen Gesichtspunkten zu behandeln. An die Stelle der früher gelesenen philosophischen und rhetorischen Schriften Ciceros, von welchen nach den neuen Lehrplänen ganz abgesehen werden darf, sollen dann in erheblich stärkerem Maße als früher Sallust, Livius und Tacitus treten.

Ich glaube, daß es die Rücksicht auf die Form wie auf den Inhalt widerrät, die führende Stellung im lateinischen Unterrichte von Cicero auf jene drei Historiker zu übertragen. Daß unsere Schulgrammatiken in allen ihren Teilen auf die Sprache Ciceros hinsteuern, würde allerdings kein gewichtiger Einwand sein. Man würde eben in Zukunft nach einem anderen Prinzipe den grammatischen Kanon feststellen müssen. Wer kann aber leugnen, daß in Ciceros Prosa sich uns die reife und harmonische Form dieser Sprache darbietet? Er ist der größte dieser Sprache gemäße Schriftsteller. Seine Anlage deckt sich in allen ihren Teilen mit den Neigungen der lateinischen Sprache. Außerdem wurde er gerade in dem Augenblicke geboren, als alle Triebe dieser Sprache zum Hervorbrechen bereit waren und des Bearbeiters harrten. Dabei kann man nicht sagen, daß er fehlerhaften Tendenzen des Lateinischen geschmeichelt habe. Nicht bloß den Hauptertrag des griechischen Geisteslebens, auch die Vorzüge der gebildeten griechischen Form hat er auf italischen Boden verpflanzt, ohne der Natur seines Volkes und seiner eigenen Natur dabei untreu zu werden. Pondere valebant Romani. Aber nicht auf eine unsinnige Spitze hat er diese dem Römischen eingeborene Stärke getrieben, sondern sie in geschmackvoller Weise nach dem Vorbilde der Griechen veredelt. Eigenartiger allerdings würde die Blüte des Lateinischen

geworden sein, wenn damals ein hervorragender Schriftsteller die Tendenz dieser Sprache ungehindert hätte walten lassen, ohne seinen Blick auf Griechenland zu richten. Würde sie sich aber auch prächtiger entfaltet haben? Würde eine solche Sprache sich, wie das durch Cicero gestempelte Latein, den Ruf der normalsten und bildungskräftigsten Sprache erworben haben? Es wäre vielmehr eine stark nach Barbarentum klingende Sprache geblieben, deren Joch die reifenden Völker frühzeitig würden abgeschüttelt haben. Hat Cicero demnach aus dem Latein auch nicht das Eigenartigste gemacht, was sich daraus hätte machen lassen, so darf man doch behaupten, daß seine starke römische Empfindung im Bunde mit dem feinsten Formsinn dieser Sprache die reichste und schönste Entfaltung verschafft hat, ohne sie aus ihren Wurzeln zu reißen. Dem rastlosen Eifer, mit welchem Cicero als Jüngling, als er längst anderen auf dem Gipfel der Kunst angelangt zu sein schien, fortfuhr zu lernen und dem ihm vorschwebenden Ideale gemäß seine Rede zu gestalten, ist es zuzuschreiben, daß das Latein als die Königin der Sprachen, als die eigentliche Normalsprache verherrlicht werden konnte.

Dazu kommt die Objektivität seiner Darstellung. Aus seinen Schriften redet der Genius der Sprache selbst zu uns, nicht die Eigenart eines einzelnen Schriftstellers. Wortreich mag man ihn nennen, vor allem in den Reden, wo der behandelte Gegenstand nicht immer einer so prächtigen Ausführung würdig ist. Welche Geschlossenheit aber, welche plastische Gestaltung in seiner Darstellung! Von unberechtigten Eigentümlichkeiten fast nirgends die leiseste Spur. Überall Klang und Fülle und doch, von ganz verschwindenden Ausnahmen abgesehen, stets eine Entfaltung des Gedankens, gegen welche auch die strengste Logik nichts einzuwenden findet.

Vor allem aber muß Cicero in der Schule hochgehalten werden, weil er ein naiver und echt antiker Schriftsteller ist. Die höchste Kunst, Bildung und Gestaltungsfreudigkeit ist bei ihm im Bunde mit der Natur und Einfachheit. Das macht ihn zu einem der Jugend verwandten Schriftsteller und giebt ihm zugleich eine bedeutende in die Höhe ziehende Kraft. Er liebt es, seine Gedanken mit den Mitteln der rhetorischen Technik zu erweitern und zu gestalten; aber wieder nur in den Reden, wo er so oft innerlich Armes eindringlich behandelt, macht sich dieses Bestreben, dem Kleinen Größe und dem

Unbedeutenden Glanz zu verleihen, in unangenehmer Weise fühlbar. In den rhetorischen und philosophischen Schriften aber, wo er stets Ernstes und Gehaltreiches vorzubringen hat, ist es selbst dem durch Übelwollen geschärften Blicke nur ganz selten gelungen, in formeller Hinsicht Anfechtbares zu entdecken. Durch die fleißigsten Übungen hatte seine phänomenale Begabung eben eine solche Leichtigkeit und Unfehlbarkeit gewonnen, daß in seiner Schreibweise die Kunst zur Natur zurückgekehrt, die Form zugleich mit dem Gedanken geboren zu sein schien. Übrigens ist, was den an den modernen Stil Gewöhnten bei ihm fremdartig berührt und dann wohl wegen des vollen Klanges Rhetorik genannt wird, meist vielmehr die gewissenhafte und ruhig entfaltende Redeweise der Alten. Was dem hastigen modernen Menschen wie Wortschwall und Unnatur vorkommt, ist also nur eine dem Gedanken genau entsprechende und allen seinen wesentlichen Bestandteilen Rechnung tragende Schreibweise. Das gerade ist es aber, was unserer Jugend not thut. In dieser Weise gezwungen zu denken, gewinnt sie Schutz gegen die Überhastung, zu welcher alles heute lockt, und gegen das Vornehme und Altkluge und Zwitterhafte der modernen Denk- und Sprechweise. Affektiert künstlich oft und zu nichtigem Wortschwall geneigt sind Ciceros Reden; in seinen rhetorischen und philosophischen Schriften jedoch, die den wesentlichen Gehalt der antiken Bildung sammeln, redet er eine Sprache, welche durch einen gleich großen Zwischenraum von den nachlässigen, rohen Tönen der Natur getrennt ist, wie von dem läppischen Spielen mit den Mitteln der Kunst. Das Bewundernswürdigste an seiner Darstellung aber ist dieses, daß trotz seines Strebens nach Bildung und Gestaltung sein Denken und Sprechen doch ein ausgesprochen naives ist. Er überspringt nicht das Nächste. Seine Rede ist voll sinnlicher Anschaulichkeit. Von jener ältlichen Mäkelei, mit welcher die Modernen den genau entsprechenden Ausdruck oft vermeiden und durchaus gewöhnlichen Gedanken einen trügerischen Schein von Bildung und grüblerischem Nachdenken geben, ist bei ihm nicht die Rede. Ciceros Darstellung ist durchaus ehrlich und frei von falschen Verschleierungen, so sehr er auch darauf aus ist, dem Ohre gefällig zu sein. Es wäre verkehrt, wenn wir heute uns wieder einen Stil bilden wollten, der mit derselben epischen Ruhe den Gedanken alle wesentlichen Perioden seiner Entwickelung durchmachen ließe. Aber für die Jugend wird es

doch immer ersprießlich sein, wenn sie, einen solchen Meister des Stils studierend, täglich in den Jahren der Bildung würdige Gedanken sich organisch, ohne Überstürzung und mit Verwertung eines im nahen Umkreise stets gesuchten Wortmaterials voll sinnlicher Anschaulichkeit entwickeln sieht. Man soll über Cicero nicht bloß nach dem hochgeschraubten Pathos urteilen, das in seinen Reden wohl hier und da über die Richtigkeit des Gesagten zu täuschen sucht. Sein Stil bietet ja die größte Mannigfaltigkeit, wie er selbst auch nur dem das Lob eines vollkommenen Redners zuerkennen wollte, der alle Formen der Rede zu handhaben und jedem Gedanken das ihm angemessene Kleid überzuwerfen verstände. Daß er alles, auch in seinen philosophischen Schriften, in dem erregten Ton des Redners vorbringe, wie man wohl sagen hört, ist einfach nicht wahr. Sein abhandelnder Stil ist vorwiegend ruhig. Daß in seinen Sätzen stets ein gefälliger Rhythmus ist, daraus wird man ihm keinen Vorwurf machen können. Alle großen Prosaiker sind mit mehr oder weniger Bewußtsein bemüht gewesen, ihre Rede vor dem Unrhythmischen und Nachlässigen der natürlichen Sprechweise zu bewahren. Allerdings ist das nur wenigen in so hohem Grade gelungen wie ihm, der die Geheimnisse des Rhythmus studiert hatte. Aber die Kunst war bei ihm zur Natur geworden. **Summa est ars, cum ars non apparet.** Das wußte er. Unverdrossene und mannigfaltige Übungen hatten seine natürliche Leichtigkeit zu einer so virtuosen Höhe gesteigert, daß sich ihm ein tadelloser Rhythmus ebenso ungesucht darbot, wie der Reim dem formgewandten Dichter. Was seine Darstellung in den abhandelnden Schriften sonst noch Rhetorisches hat, ist alles dem Charakter einer zur Kunst gesteigerten Prosa durchaus gemäß. Die der römischen Sprache innewohnende Tendenz zum Starken und Prächtigen hat also in Ciceros abhandelnder Prosa ihre schönste Erfüllung gefunden. Hier ist nichts Gespreiztes, nichts Gesuchtes, nichts Affektiertes. Hier ist vielmehr Wärme und Glanz, und wer eine solche Steigerung des Ausdrucks nicht will gelten lassen, der bekämpft nicht die Künstelei, wie er meint, sondern die Kunst selbst. Sich an dem im gewöhnlichen Sinne Natürlichen festklammern, heißt die Natur nicht vor Verkünstelung bewahren, sondern sie verhindern, sich zu erfüllen. Denn *ἐπιτελεῖ ἡ τέχνη ἃ ἡ φύσις ἀδυνατεῖ ἀπεργάζεσθαι*, wie Aristoteles sagt. Was Cicero ferner vor allen anderen, die in lateinischer Sprache

geschrieben haben, auszeichnet, ist, was man mit einem musikalischen Ausdrucke die reine Stimmung seiner Rede nennen könnte. Zum großen Teile verdankt er allerdings diesen Vorzug seiner Zeit. Im allgemeinen hatten damals die einzelnen Wörter und Wendungen die ihnen zukommende Stärke der Bedeutung. Die Sprachmünzen waren noch nicht abgegriffen. Man war des natürlichen und naheliegenden Ausdrucks noch nicht überdrüssig, und er brauchte deshalb nicht nach dem Ungewöhnlichen, durch vielen Gebrauch noch nicht Entweihten auszulugen, um eine volle Wirkung zu erzielen. Daraus erklärt sich die Objektivität der Ciceronischen Redeweise, daraus leitet sich der Vorzug der **sanitas** und **castitas** her, der, im Bunde mit seiner hier wirklich diskreten Kunst, seine philosophischen und rhetorischen Schriften zu vollendeten Mustern des antiken Prosastils macht.

In Ciceros Sprechweise bietet sich uns also die Norm des Lateinischen dar. Freilich nicht das nationale Römertum, sondern ein durch das Griechentum veredeltes Römertum spricht aus ihm zu dem Leser. In diese Sprache uns vertiefend, hören wir wirklich ohne alle störenden Nebentöne die Stimme des Altertums selbst. Es giebt keinen zweiten Römer, Cäsar etwa in seinem untergeordneten litterarischen Kreise ausgenommen, von dem man dasselbe sagen könnte. Bei allen anderen merkt man mehr oder weniger deutlich, daß zwischen den Leser und den Genius der Sprache die Individualität eines Schriftstellers tritt. Diese kann nun zwar sehr interessant sein; mit Rücksicht auf das pädagogische Ziel des Sprachstudiums aber gebührt doch auf der Schule, wenn sonst die Bedingungen gleich sind, die centrale Stellung einem Schriftsteller, dessen Stil nicht bloß gewinnende individuelle Eigenschaften zeigt, sondern als ein treues Spiegelbild des antiken Denkens und Wollens überhaupt gelten kann. Betrachten wir zu diesem Zwecke die drei römischen Historiker, durch welche Cicero jetzt an der ersten Stelle ersetzt werden soll.

S a l l u s t hat doch offenbar in seiner Sprechweise etwas Seltsames und rein Persönliches. Der Form hat er die größte Sorgfalt gewidmet, viel größere als Cicero, dem nach so eifrigen Übungen und bei seiner hohen Begabung eine vollendete Kunst des Schreibens zur andern Natur geworden war. Sallust macht den Eindruck eines mit der Sprache tapfer ringenden Schriftstellers, aber es fehlt seinem Stile der Charakter der finalen Beruhigung. Wie viel Rauhes und Affektiertes

findet sich bei ihm! Wie oft wird man verstimmt, weil man die Absicht merkt! Wie oft ist er dunkel, nicht weil die damalige Sprache so tiefen Gedanken nicht gewachsen war, sondern weil ihm die Sprache kein hinlänglich gehorsames Instrument war! Wie oft mißfällt er auch, weil unter einer ungewöhnlich ausgestalteten Rede sich ein harmloser und ungewöhnlicher Gedanke birgt! Es fehlt ihm überhaupt die epische Ruhe des antiken Prosastils. Von dem Asyndeton, dem Zeugma, der Ellipse macht er mit einer Kühnheit Gebrauch, die zu der Gewissenhaftigkeit der aus dem römischen Geiste herausgeborenen litterarischen Form nicht stimmt. Es ist durchaus begreiflich, daß ein so eigenartiger und geistvoller Schriftsteller manchen mehr gefällt als die normale und geklärte Reife Ciceros. Aber für das pädagogische Ziel des Lateinischen ist er doch wohl nicht in gleichem Grade brauchbar. Daß er, wenn eingehend erklärt, auch hinsichtlich der Form einige Vorteile gewährt, die Cicero nicht gewähren kann, ist unleugbar. Sallust hat aus dem altlateinischen Sprachschatze wie auch aus dem sermo plebeius und cotidianus manches geschöpft, was Cicero in seiner Sprache festzuhalten verschmäht hat. Das würde ihm, selbst wenn er ein weniger geistvoller Schriftsteller wäre, für immer das Interesse der Philologen sichern. Hat seine Sprache aber auch ziemlich zahlreiche archaische Elemente, so sind diese doch, zumal wenn man die bloß orthographischen Archaismen abrechnet, bei weitem nicht so zahlreich, daß man in ihm einen Repräsentanten des alten, rein nationalen Lateins erblicken dürfte. Sein Stil ist vielmehr voll künstlicher Berechnung und mühevoller Gestaltung. Überdies fehlt ihm nicht bloß die geniale Leichtigkeit Ciceros, sondern auch dessen sicherer Instinkt für das der Sprache Gemäße und gut Zusammenstimmende.

Ähnlich steht es mit Tacitus. Alle Bewunderung für seine glänzenden schriftstellerischen Eigenschaften darf uns nicht darüber täuschen, daß sein Stil durchaus individuell und an eigensinnigen Manieren sogar ziemlich reich ist. Tacitus wollte offenbar weder die Sprache seiner Zeit reden, noch auch vorsichtig bloß das Latein in der durch die litterarische Vergangenheit gegebenen Richtung weiterbilden. Mit einem Schlage vielmehr wollte er durch die Kraft seines Genius eine wesentlich andere Sprache schaffen. Er hat allerdings auch herrliche Bereicherungen und der Anlage des Lateinischen durch-

aus gemäße Weiterentwickelungen; aber vorwiegend ist doch bei ihm das Bestreben, sich effektvoll und vor allem anders auszudrücken, als sich die römischen Schriftsteller vor ihm ausgedrückt hatten. Ja sein Stil lehnt sich fortwährend nicht bloß gegen die Tendenz des Lateinischen, sondern gegen die in allen Sprachen lebende Tendenz auf. Die Konzinnität z. B. mag von Cicero in Nachahmung der Griechen mit fast zu feiner Kunst ausgebildet worden sein; aber an sich ist sie natürlichen Ursprungs, und innerhalb gewisser, und zwar nicht zu enger Grenzen muß jeder sie respektieren, der auf das Lob eines guten Stilisten Anspruch erhebt. Wenn Tacitus sie also fortwährend selbst in ganz kurzen Gegenüberstellungen (**ut par ingenio, ita morum diversus**) aufs gröbste verletzt, so ist das eine Willkür, durch welche jeder richtig denkende und empfindende Mensch beleidigt wird. Die Formen des kurzen Satzes hat er mit Geschick gehandhabt; wo er aber ausnahmsweise mal einen etwas längeren Satz bildet, gerät er durch diesen ihm zur Natur gewordenen Mangel an Ebenmaß fast regelmäßig in die Brüche. Während sich bei Cicero die Gedanken so ruhig, sicher und gesetzmäßig entfalten, wie die Blätter und Blüten, finden sich bei Tacitus auf jeder Seite Spuren einer bald beabsichtigten, bald unbeabsichtigten Ungeschicklichkeit. Man betrachte z. B. diesen echt Taciteischen Satz: **Erat is in exercitu cognomento Flavus, insignis fide et amisso per vulnus oculo paucis ante annis duce Tiberio.** Zunächst macht sich die auffallende Ungleichheit der beiden Glieder jedem gleich fühlbar, auch wenn er nie etwas vom Isokolon gehört hat. Dazu gesellt sich für den ersten Augenblick eine komische Wirkung. Scheint doch Tacitus zu sagen, Flavus sei bekannt gewesen wegen seiner Treue und wegen seiner Einäugigkeit. Gleich darauf merkt wohl der Leser, daß hier doch nicht in neckischer Weise ein äußeres Kennzeichen einer inneren Eigenschaft angefügt werden soll, sondern daß die zweite Hälfte ein erläuterndes Moment zur ersten enthält. Der Sinn des Satzes ist offenbar der, Flavus habe von sich reden machen durch seine treue Ergebenheit gegen die Römer, eine Ergebenheit, die er überdies mit dem Verluste eines Auges besiegelt habe. Die schleppende Erweiterung des zweiten Gliedes aber enthält zwei für den Gedanken wichtige Umstände, durch welche der Verlust des Auges an Bedeutung gewinnt und zu etwas der im ersten Gliede erwähnten Treue Eben-

bürtigem wird: auf Seiten der Römer kämpfend (duce Tiberio), war Flavus verstümmelt worden, auch war es noch nicht lange her (paucis ante annis), weshalb die Erinnerung daran noch lebendig war.

Im Vergleich zu seiner absichtlichen Auflehnung nicht bloß gegen das Hergebrachte, sondern auch gegen das Natürliche und Naheliegende fallen die wiederkehrenden Besonderheiten seines Sprachgebrauchs nicht ins Gewicht. Der Schüler wird auch nicht so leicht seiner normalen Syntax abwendig gemacht. Es kommt nicht leicht vor, daß er, durch Tacitus verführt, den kausalen Genetiv des Gerundivums setzt (Aegyptum proficiscitur cognoscendae antiquitatis) oder den finalen Dativ (Julianum permulcendis militum animis delegit) oder den Konjunktivus nach quamquam. Das damals im Sinne von num in indirekten Fragen üblich gewordene an ist freilich sehr nach seinem Sinne, ebenso die halben Komparativsätze, welche Tacitus in allen Formen sehr liebt (acrius quam considerate, miseratio quam invidia augebatur). Aber das alles ist von geringer Bedeutung im Vergleich zu dem Kapriziösen und Manierierten des Taciteischen Stils, das seine Sprache nicht mehr als eine reine Offenbarerin römischer Denk- und Empfindungsweise zu betrachten gestattet. Auch die zahlreichen, immer wiederkehrenden Abweichungen von der normalen Kasuslehre, die ihm mit den Dichtern gemeinsam sind (cuncta terrarum, nudae bracchia ac lacertos, desertus suis), wird unsere schulmeisterliche Strenge ihm natürlich nicht als Fehler anrechnen dürfen. Aber trotz aller geistvollen Einzelheiten, durch die seine Rede den denkenden Leser entzückt und anregt, kann man doch einer Darstellung, die aus dem Geiste der Auflehnung heraus geboren ist, unmöglich die harmonische Reife der wahren Schönheit und Vernunft nachrühmen. Den Reiz des Skizzierten hat Tacitus allerdings vor Cicero voraus; aber die ruhige und stets im Verhältnis zu dem Werte des Einzelnen stehende Ausgestaltung aller Glieder des Gedankens ist doch gerade das, was unserer Jugend namentlich bei der fremdsprachlichen Lektüre not thut. Es ist allenfalls begreiflich, wenn einer als Mann die gleichmäßig ausführende Breite der klassischen Schreibweise weniger interessant findet als jene individuelle, an kühnen Auslassungen und Neuerungen überreiche Darstellung eines Tacitus. Aber die Prosa Ciceros, welche doch die echte antike Prosa ist, bietet, zunächst bloß aus dem Gesichtspunkte der Form betrachtet, genau

das, was wir durch den Verkehr mit einer alten Sprache erreichen lassen wollen. So Geschriebenes lesend bewältigen, heißt wirklich sich darin üben, mit antikem Auge sehen, mit antikem Geiste denken zu lernen. Die Umständlichkeit und logische Geschlossenheit des Ciceronischen Stils ist das heilsamste Gegengewicht gegen die springende Hast und gegen das Zusammenhangslose des modernen Stils. Tacitus hingegen schreibt schon in dem Zwitterstil der modernen Prosa: um straffe Verbindung ist er unbekümmert, und die Grenzen des der Prosa Ziemenden werden fortwährend von ihm überschritten. Seine Darstellung ist glänzend effektvoll, wie es dem schildernden, die Einbildungskraft bestürmenden Stile ziemt; aber sie besitzt nicht die Keuschheit der wahren Prosa und erlaubt sich bald ans Unsinnige streifende prägnante Kürzen (**pericula polliceri** statt **societatem periculorum**), bald Kühnheiten, wie man sie kaum dem Dichter gestatten möchte (**manus ac supplices voces ad Tiberium tendens**).

Anders als mit Sallust und Tacitus steht es mit T. Livius. Ich rede zunächst wieder nur von der Form. Hat seine Sprache auch nicht, wie die Ciceros und Cäsars, den strengen Charakter der durchaus korrekten klassischen Prosa, so ist sie doch auch andrerseits nicht kapriziös. Es läßt sich eine lange Liste von Livianischen Eigenheiten aufstellen, welche als Abweichungen von dem normalen Latein gelten müssen, mögen es nun Archaismen sein, oder Annäherungen an die Dichtersprache, oder Entlehnungen aus der Volkssprache. Auch handelt es sich bei seinen als inkorrekt zu bezeichnenden Eigentümlichkeiten keineswegs um Quisquilien, sondern um wesentliche Abweichungen, wie jeder, der für sprachliche Feinheit und Angemessenheit nicht völlig unempfindlich ist, gestehen muß. Das Latein hat auch bei ihm vieles von seiner charakteristischen Schärfe verloren. Ich denke nicht an derartiges, wie z. B. an den Konjunktiv im iterativen Sinne (εἰ **c. opt.**), wofür sich übrigens schon einige Beispiele bei Cicero und Cäsar finden, oder an den von der klassischen Norm abweichenden, aber in sich berechtigten freieren Gebrauch des **part. futuri** und der **Participia** überhaupt. Was soll man aber z. B. von jenem so oft bei ihm eingeschalteten Nominativ sagen, der sich auf das logische Subjekt bezieht (**velut dis auctoribus in spem suam quisque acceptis**)? Was von den vielen feinen Unterschieden, auf die T. Livius verzichtet? **Unde** steht bei Cicero nur von einer Person

für a quo, wenn generalisiert wird („es ist das größte Verbrechen, dem das Leben zu nehmen, von dem man es empfangen hat“, unde acceperis), bei Livius auch von bestimmten Personen, quidam gebraucht Livius im Sinne von aliquot oder nonnulli, alii im Sinne von ceteri, alius auch statt alter; omnium gebraucht er, wie die Griechen, auch im Neutrum substantivisch für omnium rerum; aliquot und quot gebraucht er substantivisch, adhuc im Sinne von etiamtum. Wie die Griechen οὐδέ, gebraucht er schon neque im Sinne von ne-quidem; itaque setzt er an die zweite Stelle; nach forsitan setzt er den Indikativ; die Verbalsubstantiva auf tor gebraucht er, auf den feinen und berechtigten Unterschied der klassischen Prosa verzichtend, auch zur Bezeichnung einer gewöhnlichen einmaligen Handlung. Auch von der für das Lateinische charakteristischen Strenge der klassischen Prosa im Gebrauche der Tempora und Modi ist er weit entfernt. Das alles sind fürwahr keine Kleinigkeiten. Nichtsdestoweniger ist die Sprache des Livius in hervorragendem Grade geeignet, die pädagogische Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts erfüllen zu helfen. Nicht die Eigenart eines einzelnen Schriftstellers, sondern die Seele des römischen Volkes spricht aus seiner Sprache zu uns. Überall hört man das Rauschen eines stolzen, mächtigen Geistes, überall ist Fülle der Anschauung und Mannigfaltigkeit der Farben, überall ein stolzer, ruhig austönender Klang, der mit dem Ideale des römischen Charakters in herrlichster Übereinstimmung ist. Mag er also auch nicht mehr als ein strenger römischer Klassiker gelten dürfen, so ist seine Sprache doch echt römischen Geistes voll. Wären es auch nicht die Thaten des römischen Volkes, die er erzählt, so würde doch die Art, wie er sie erzählt, den Leser unmerklich und unwiderstehlich in den Kreis des römischen Denkens und Empfindens ziehen. Dabei fällt das, was etwa auch er der Umgangssprache entlehnt hat, wenig ins Gewicht. Sein Hauptvorzug ist vielmehr der, daß seine Sprache dem Ideale der römischen Anlage gemäß gestaltet ist. In Cicero mußte er demnach einen Geistesverwandten erblicken. Daher seine hohe Bewunderung für diesen größten, der römischen Sprache und dem römischen Geiste gemäßen Schriftsteller.

Bei langer Beschäftigung mit einem Gebiete des Wissens oder der Kunst kommt bei den meisten der Augenblick, wo sie des streng Normalen überdrüssig werden und sich nach geistreichen Eigentümlichkeiten

sehnen. Ob man diesem Hange nachgeben oder ihn bekämpfen soll, mag jetzt dahingestellt bleiben. Das aber kann doch wohl nicht bezweifelt werden, daß für unsere pädagogischen Zwecke die Schriftsteller von normaler und ruhig und harmonisch ausklingender Gedankenausprägung die fruchtbarsten sind, und ganz besonders diejenigen, welche durch die Art, wie sie die Sprache, das bezeichnendste Werkzeug menschlichen und nationalen Denkens und Empfindens, gehandhabt haben, nicht bloß treu, sondern mit der Klarheit des Ideals das Innere ihrer Zeit und ihres Volkes wiederspiegeln. Betrachtet man es von dieser Seite, so hat Cicero Anspruch auf den ersten Platz, und nach ihm kommt in nicht zu großem Zwischenraum T. Livius. Sallust und Tacitus aber möchten nicht in zu starker Dosis geboten werden dürfen. Sie ganz auszuschließen, ist nicht ratsam. Bei aller Einheit soll doch der Unterricht auf allen Gebieten eine gewisse Mannigfaltigkeit haben, etwas *πεπλεγμένον* sein. So mögen denn Sallust und Tacitus neben Cicero und Livius die Rolle von komplementären Charakteren spielen und so zugleich durch ihren Gegensatz das Normale besser würdigen lehren und der satietas entgegenarbeiten helfen.

Doch vergleichen wir die genannten Schriftsteller von Seiten ihres Inhaltes. Sallust ist ohne Zweifel einer von jenen Historikern, aus welchen man nicht bloß Thatsächliches aus der Geschichte lernen, sondern auch viel für seine Bildung gewinnen kann. Es fehlt ihm viel daran, ein klassischer und methodischer Historiker zu sein, im modernen Sinne, aber das nimmt ihm nichts von seiner pädagogischen Bedeutung. Außerhalb des engeren Gebietes ihrer Wissenschaft haben ja überhaupt nur solche Historiker Einfluß gewonnen, welche zugleich etwas von jener das Wesen erfassenden und in die Tiefe dringenden Kraft des Dichters und Philosophen hatten. Ein solcher Historiker ist aber Sallust; ja er läßt es den Leser sehr deutlich fühlen, daß er mehr als ein bloßer Historiker sein will. Daher seine vornehme Geringschätzung des Details. Er teilt oft nicht einmal das Wesentliche aus den Thatsachen mit. Bis zu dem Grade ist ihm das Erzählen im Grunde nur eine Vorbereitung zum Reflektieren und Moralisieren, das er als die Blüte der Geschichtsschreibung zu betrachten scheint. Man darf also sogar behaupten, daß bei ihm der Schwerpunkt der Erzählung zu Gunsten der vornehmeren Eigenschaften des Historikers

verrückt ist. Sallust hat den Zorn des Sittenpredigers, und trotz allem, was man von der Jugend dieses Schriftstellers weiß, und trotz einiger rhetorischen Stellen muß man gestehen, daß dieser Zorn den Charakter einer edlen Größe trägt. Für seine philosophische Gesinnung ist es charakteristisch, daß er aus der unendlichen Breite der Geschichte einige wenig umfangreiche Abschnitte ausgewählt hat, welche für den Psychologen und politischen Moralisten interessant sind. Sein Streben, den historischen Stoff zu durchgeistigen, zeigt sich vor allem in den eingefügten Reden, die, wie die bei Thukydides, nicht sowohl das wirklich Gesagte, quam verissume berichten, als ein Gesamtbild der Situation entwerfen und den Sprechenden selbst charakterisieren wollen. Dem gegenüber ist es von geringer Bedeutung, daß Cato in seiner Rede mehr Würde zeigt, als er damals seinem Alter nach haben konnte, daß Catilina in seiner Rede an die Verschworenen, sein eigenes Innere beleuchtend, die, zu denen er spricht, etwas aus dem Auge verliert. Für moralische Betrachtungen hat nun zwar der Mensch ein natürliches Interesse, das erst nach langer Vernachlässigung erstirbt, wenn er sich durch die praktischen Aufgaben des Lebens oder auch durch fachwissenschaftliche Studien, die von diesem Brennpunkte alles menschlichen Erkennens weit abliegen, ganz gefangen nehmen läßt. Aber die psychologische Analyse, welche Sallust in seinen beiden erhaltenen Schriften von einer in Egoismus und Genußsucht verkommenen politischen Partei giebt, kann doch dem ohne Zweifel in der Jugend lebenden Verlangen, das menschliche Treiben verstehen zu lernen, nichts Verwandtes bieten. Man hat ihn immer in Sekunda gelesen. Auch die neuen Lehrpläne weisen ihn der Obersekunda zu, um das Lateinische mit der in dieser Klasse behandelten römischen Geschichte in Verbindung zu setzen. Der Form aber wie dem Geiste seiner Geschichtsschreibung nach möchte Sallust doch nur ein Schriftsteller für Primaner sein.

Ist Sallust schon bedenklich als Schriftsteller selbst für die reifere Jugend, so ist Tacitus, wenn man von dem Dialogus de oratoribus und der Germania absieht, doppelt bedenklich. Mit Rücksicht auf sein wahrhaft glänzendes Schilderungstalent wird man diesen Schriftsteller unserer Jugend nicht vorenthalten wollen; aber man wird ihn, wie gewisse Nahrungsmittel, nicht als Hauptkost bieten und nur in mäßigen Dosen genießen lassen dürfen. Übrigens wird er heute in dem Maße

überschätzt, als Cicero unterschätzt wird. Die Bewunderung der Jahrhunderte hat ihn zum Typus eines durch kein Aushängeschild je getäuschten, in die innersten Tiefen und bis zu den wahren Ursprüngen der Handlungen herabsteigenden Historikers gemacht, dessen unvergleichlichen Eigenschaften gegenüber es sogar in unserem positiv und realistisch gesinnten Zeitalter für Pedanterie gehalten wird, eine gewisse freie Unbesorgtheit, welche sich in seiner Erzählung fühlbar macht, auch wo wir sie nicht kontrollieren können, ihm als Fehler und Mangel an Gewissenhaftigkeit anzurechnen. Vor allem muß heute als bewiesen gelten, daß Tacitus ein in nicht gewöhnlichem Grade parteiischer Historiker ist. Man hat nicht mehr das Recht, überlegen zu allen gegen Tacitus erhobenen Anklagen zu lächeln. Man lese doch nur, wie viel Parteiisches und Unzuverlässiges Ranke in seinen Kritischen Erörterungen zur alten Geschichte in der Taciteischen Schilderung des Tiberius, Claudius und Nero aufgedeckt hat. Sein Urteil wiegt um so schwerer, als er sich wider Willen gezwungen sieht, diese Ausstellungen an den „Werken des Meisters zu machen, den er bewundert und verehrt". Ranke gesteht, daß Tacitus den Thatsachen, auch wenn er sie richtig erzähle, doch eine Färbung verleihe, welche seiner persönlichen Auffassung entspreche. Doch handelt es sich hier keineswegs um jene im Werke des Historikers berechtigte Subjektivität, ohne die eine Wiederbelebung des Vergangenen unmöglich ist, sondern um eine eigensinnige Enge des Geistes, welche sich dem klar Daliegenden gegenüber förmlich blind macht. Napoleon I. hat den Tacitus den Verläumder des Tiberius genannt. Das ist das richtige Wort: nicht die Wahrheit, sondern die Verleumdung ist die Muse seiner Geschichtschreibung. Kaiser Tiberius, sagt auch Ranke, möge strafen oder verzeihen, er werde überall mit auffallender Ungunst behandelt, und wir seien der großen schriftstellerischen Leistung des Tacitus gegenüber in der Notwendigkeit, die berichteten Thatsachen von dem Urteile des Verfassers möglichst zu scheiden. Auch dem herben Urteile des Tacitus über Augustus stimmt Ranke nicht bei. Augustus, sagt Tacitus, habe die Ehrbegierde und den Neid über sein Leben ausgedehnt, habe den Tiberius nur zu seinem Nachfolger gewählt, um durch den Gegensatz zu solchem Scheusal zu glänzen (**comparatione deterrima sibi gloriam quaesivisse**). Wenn Tiberius die höchsten Beamten so wenig als möglich wechselte, so muß jeder hierin heute eine sehr

weise Neuerung erblicken, wie man es überhaupt seiner ganzen Verwaltung nachrühmen darf, daß sie mit Energie und klarer Einsicht auf das Gesamtwohl des Staates gerichtet war. Tacitus leitet das aus dem Neide her, ne plures fruerentur, auf welches Urteil Ranke erwidert, Tacitus habe nur immer die Ansprüche der Aristokratie vor Augen. Tiberius wußte mit Strenge seine Rechte einzutreiben, auf göttliche Ehren aber verzichtete er. Wer muß das nicht vernünftig finden? Tacitus nennt es niedrig. Optimos quippe mortalium altissima cupere.

Seine Erklärungen der geheimeren Beweggründe sind psychologisch oft geradezu ungeheuerlich. Tiber wohnte den Gladiatorenspielen nicht bei, offenbar weil er zu ernst war, um an solchen grausamen Plattheiten Gefallen zu finden: nach Tacitus metu comparationis, quia Augustus comiter interfuisset. Tibers Sohn, Drusus, war bei diesen blutigen Schauspielen zugegen, was Tiber nach der Auffassung des geheimen Gedankenlesers Tacitus duldete, um die Hartherzigkeit des Drusus ans Licht zu bringen.

Auch bei der Darstellung, die Tacitus von dem Verhältnis des Tiberius zu seinem Neffen Germanicus giebt, muß Ranke auf Schritt und Tritt seinem bewunderten Meister entgegentreten. „Überall werden (a. a. O. S. 296) die Thatsachen in ihrem wahren Verlaufe dargestellt; aber mit einem Verdachte durchwoben, der ihnen ein Gepräge giebt, welches einen größeren Eindruck macht als die Thatsachen selbst.“ „Die wirklichen Motive, die ebenfalls angegeben werden, treten allzu sehr in den Hintergrund.“ Ranke vermag sich der Ansicht des Tacitus nicht anzuschließen, daß persönlicher Neid das wesentliche Motiv für die Rückberufung des Germanicus war. Und wenn Tacitus den durchaus sachlichen Gründen des Kaisers gegenüber behauptet, dieser habe den Germanicus nach dem Orient geschickt, um ihn dort Nachstellungen und Unfällen preiszugeben, so erwidert Ranke: „Tacitus ist ein scharfsinniger, tiefer, dunkler Psycholog; aber ich bekenne: in dieser Motivierung scheint er mir doch zu weit zu gehen, und ich durfte nicht wagen es zu wiederholen.“ Was Tacitus von den geheimen Instruktionen sagt, die Piso und dessen Gemahlin gegen Germanicus von Tiberius empfangen hätten, und gar von der Mitwirkung der Livia, das alles erklärt Ranke für nicht sehr wahrscheinliche Verdächtigungen. Daß Ger-

manicus ferner keines natürlichen Todes gestorben sei, bezeichnet er als eine Ansicht, welche auch die größten Verehrer des Tacitus aufgegeben hätten. Die Schilderung vom Tode des Germanicus findet Ranke „schön und ergreifend, aber aus der Feder des Hasses entsprungen." Sein Gesamturteil aber lautet so. In Tiberius habe Tacitus das Ideal des heuchlerischen Despotismus mit starken Farben dargestellt, mit unvergleichlichem Talente, aber es sei eben nur ein Gedankenbild des Historiographen. Wie ein guter dramatischer Dichter seinen Charakter zu behaupten wisse, so halte auch Tacitus die einmal gefaßte Ansicht von dem heuchlerischen Wesen des Gewalthabers bis zu dessen letztem Augenblicke streng aufrecht und beseitige alles, was dieselbe stören könne. Richtiger wohl A. Stahr, Tacitus sei mit dem traditionellen Bilde von Tiberius als einem Scheusal aufgewachsen. Dem hätten die Thatsachen widersprochen. Also habe er sie für Heuchelei erklärt. Und von Tiberius' Tode gesteht Ranke, die Erzählung des Tacitus sei stilistisch und litterarisch ein Meisterstück, aber der historischen Kritik gegenüber sei sie unhaltbar.

So aber geht es durch die ganzen Annalen weiter. Was über Tiberius, Claudius, Messalina, Nero gesagt wird, überschreitet die Grenzen des Glaublichen, so fesselnd es auch ist. Überall eine effektvolle Kunst der Erzählung und Schilderung, die aber, um Wahrscheinlichkeit und innere Wahrheit unbekümmert, den gräßlichen Gerüchten, an welchen jene Zeit so reich war, eine unverdiente Beachtung schenkt. „Diese Methode des Tacitus, sagt Ranke, ließe sich auch bei der Erzählung vom Brande Roms erkennen. Das rumor pervaserat spielt bei ihm stets eine wichtige Rolle, und dem offenbar Richtigen fügt er so gern als gleichwertig, gewissermaßen zur Auswahl, ja durch den ganzen Ton seiner Erzählung es bevorzugend, ein gräßliches Gerücht hinzu" (Ann. XV, 38: forte an dolo—sive ut raptus licentius exercerent seu iussu). Ranke weist nach, daß der Brand Roms zufällig entstanden war. „Die unglaublichen Gerüchte stehen in innerem Widerspruch mit dem faktischen Bericht. Momente der zweiten Erzählung, nach welcher Nero der eigentliche Anstifter des Brandes war, machen des Tacitus Erzählung unverständlich."

Tacitus wirkt nicht durch einfache Mitteilung bedeutender Thatsachen, sondern teils durch die Beleuchtung, die er ihnen zu geben weiß, teils durch die psychologischen Erklärungen, welche er der Er-

zählung in reichstem Maße einschaltet. So groß nun auch das Verdienst einer einfachen, aber mit tausend stillen Mitteln Anschaulichkeit bewirkenden Erzählung ist, und durch einen so großen Zwischenraum auch diese kunstvolle Einfachheit von der chronikenartigen Trockenheit historischer Mitteilungen getrennt ist, so erweckt doch die psychologische Geschichtschreibung, wenn sie mit Meisterschaft geübt wird, ein viel lebhafteres Interesse. Ein Historiker, der erzählend so zugleich erklärt, tritt in ein höheres Gebiet über: er wird zum Dichter und Philosophen. Tacitus geht in dieser Hinsicht weiter als irgendein Schriftsteller des Altertums. Keinem anderen unter den Römern, noch unter den Griechen, ist es in gleichem Grade ein Bedürfnis, alle Entschlüsse und Handlungen seiner Personen bis in die Tiefen des individuellen Gemüts zurückzuverfolgen. Ein solches Vordringen bis zu den geheimsten Kammern des Innern entspricht mehr der Art des modernen Menschen, der in seiner, nach innen gekehrter Beobachtung zu schwelgen gelernt hat. Dies ist vielleicht das Geheimnis der maßlosen Bewunderung, mit welcher man ihn vor fast allen Schriftstellern des Altertums geehrt hat. Dazu gesellte sich dann noch, um die Geister völlig zu unterjochen, eine höchst effektvolle, an indirekten Anreizungen reiche Erzählungskunst. Nach einer solchen farbigen und aus dem individuellen Wollen abgeleiteten Darstellung strebt der historische Roman. In der That finden sich bei Tacitus in der Geschichte des Tiberius, Claudius und Nero viele Abschnitte, welche des größten Meisters im historischen Romane würdig wären. Mit solcher Kunst ist die Situation ausgemalt, einen so hohen Grad von Gegenwärtigkeit weiß er den Vorgängen durch die psychologischen Details zu geben, mit welchen er sie durchwebt.

Leider aber ist Tacitus nicht der große Psychologe, als welchen ihn seine Verehrer hinzustellen pflegen. Was an ihm so stark wirkt, ist nicht die aus unheimlichen Tiefen geschöpfte Charakteristik, sondern die wirkungsvolle, bald grelle, bald magisch düstere Beleuchtung, welche er seinen Charakteren giebt, im Verein mit der Kunst seiner Sprache und seiner gesamten Darstellung. Eine pessimistische Betrachtungsweise, wie die seinige, genießt von vornherein den Vorteil, für besonders tief zu gelten. Wer, wie Tacitus, das Böse eindringlich schildert und das Gute, wo er es beigemischt findet, in Böses umdeutet, erweckt sofort im Leser die Vorstellung einen scharfsichtigen Ein-

dringlichkeit, welche sich nicht durch den Schein täuschen läßt und gleißnerische Hüllen unbarmherzig abreißt. Gleichwohl ist ein Unterschied zwischen einer streng analysierenden und dem Grundmotive des Eigennutzes reichlich Rechnung tragenden Psychologie und der schwarzsichtigen, verzerrenden und verleumderischen Betrachtungsweise des Tacitus. Freilich fehlt es bei ihm auch nicht an einigen sehr lichten Punkten; aber auch diese Helle erweckt ein psychologisches Mißtrauen, wenigstens in der ersten Hälfte der Annalen. Die poetische Kraft des Tacitus zeigt sich im Ausmalen, nicht im tiefen Erfassen aus dem Innern heraus. Allerdings muß man auch zugeben, daß das Trauergewand, welches er angelegt hat, ihm bewunderungswürdig steht.

Gegen eine zu weite Ausdehnung der Tacituslektüre auf der Schule spricht auch folgendes. Der von Tacitus geschilderte Abschnitt der Geschichte enthält bemerkenswerte Momente, von denen einige sogar nicht bloß historisches Interesse haben, sondern für das menschliche Bildungsideal überhaupt von Bedeutung sind; aber von diesen ist bei Tacitus nicht die Rede. Von der universal-historischen Aufgabe des Kaisertums, welche, wie gesagt zu werden pflegt, darin bestand, die unter einander sehr verschiedenen Nationalitäten, wie sie sich um das Mittelmeer entwickelt hatten, zu einer homogenen Gesamtheit zu vereinigen, dämmert nicht einmal etwas dem Geiste des Tacitus; ja er mißbilligt stets von seinem aristokratischen Standpunkte aus die weitsichtigen und das Wohl des Ganzen umfassenden Pläne des Tiberius. Wie hoch steht Seneca in dieser Hinsicht über Tacitus! Die stilistische und koloristische Meisterschaft, mit welcher Tacitus die widerwärtigen Gemeinheiten aus der Geschichte des Kaiserhauses erzählt, noch dazu ohne die menschlichen Milderungen, die ihnen ohne Zweifel in der Wirklichkeit nicht gefehlt haben, kann für diesen Mangel an Weitblick keinen Ersatz bieten. Und wie er nicht in die Weite sah, so sah er auch nicht in die Tiefe. An die Stelle des politischen Ideals trat damals geräuschlos, eine andere Lebensauffassung anbahnend, das Ideal individueller Selbststärkung. Tacitus erblickt überall nur Verfall und Verfinsterung, ohne die schon vorhandenen Keime eines neuen und höheren Lebens zu erkennen. Was diese Zeit in kulturhistorischer Beziehung interessant macht, darüber wird man ganz anders von dem Philosophen Seneca aufgeklärt als von dem Historiker Tacitus.

Was uns an Tacitus entzückt, ist eben seine farbige und durch geschickte Mittel auf die höchste Wirkung gebrachte Erzählung und Schilderung. Von dieser Seite soll man ihn der Jugend zeigen und ihn ihr gewissermaßen als Nachtisch vorsetzen, nachdem sie sich an der gehaltvolleren und für ihren Geist wie für ihr Gemüt ergiebigeren Kost gesättigt hat, welche in Prima neben Horaz besonders die philosophischen und rhetorischen Schriften Ciceros bieten. Vor allem fehlt nämlich der zornvollen Erzählung des Tacitus die Grundlage einer in den Hauptpunkten klaren Weltanschauung. Wiewohl an einer Stelle bei ihm das Bild eines rachgierigen Gottes hervorblitzt, so gilt doch seine interessante Düsterheit nicht dem Problematischen des Daseins überhaupt, sondern dem bejammernswerten Zustande des römischen Staates, in welchem damals die Willkür solcher Cäsaren herrschte, während die Guten und Tüchtigen zur duldenden Unthätigkeit verdammt waren. Dem Tacitus selbst war ja unter Vespasian, Titus und sogar unter Domitian sein gebührendes Teil von Ehre nicht versagt worden. Unter Nerva und Trajan verwirklichte sich dann sein Ideal eines durch den Einfluß des Senats temperierten principatus, und sein finsterer Zorn begann sich zu legen. Sein Blick sieht und sucht eben nichts in der Zukunft als eine zweite abgeschwächte Gestaltung altrömischer Freiheit, einen Staat, in welchem der Fürst sich als erster der Senatoren betrachtete, seine Söhne im Zaum hielte und sie, wie sich selbst, dem Gesetze unterthan fühlte, und in welchem große Männer ohne Gefahr erstehen könnten.

Gleich der Anfang der Annalen ist für die Schule bedenklich. Augustus erscheint nicht in richtigem Lichte, und die sehr einsichtigen Maßregeln des Tiberius beim Antritt der Regierung werden als ein tückisches und spinneartiges Zusammenziehen der Netze der Tyrannei geschildert. Im hellsten Lichte aber strahlt die Schilderungskunst des Tacitus in der gleich folgenden Erzählung vom Aufruhr der pannonischen und der germanischen Legionen (16—30; 31—51). Dasselbe gilt von der sich daranschließenden Expedition gegen die Chatten (55—71). Von höchster malerischer Kunst ist auch der Anfang des dritten Buches: die stolze und unglückliche Agrippina mit der Asche ihres Gemahls, des allgemeinen Lieblings Germanicus, in Brundisium landend, mit dem ehrfurchtsvollen Schweigen der tiefsten Teilnahme von einer unermeßlichen Menge begrüßt und, die Urne in der Hand, mit ihren

beiden Kindern das Schiff verlassend. Derartiges mit Schülern zu lesen empfiehlt sich; der verleumderischen Psychologie und dem beschränkten Aristokratengrimme des Tacitus aber soll man aus dem Wege gehen. Auch in der zweiten Hälfte der Annalen hat Tacitus sein koloristisches Talent in der glänzendsten Weise bewährt; aber die geschilderten und erzählten Vorgänge sind vorwiegend von so monströser Abscheulichkeit, daß es sich an der Jugend versündigen hieße, wollte man sie veranlassen, sich in diese Scenen zu vertiefen. Aus den vier letzten Büchern der Annalen ließen sich allerdings passende Abschnitte um Burrus und Seneca gruppieren, jene beiden edlen Gestalten, welche dort im Vordergrunde der Erzählung stehen. Auch kann man einräumen, daß Tacitus die dämonische Größe der jüngeren Agrippina mit der sicheren Hand eines großen Dichters gezeichnet hat. Hier schrieb er ohne gehässige Parteilichkeit und fand in seiner Hauptquelle, den Kommentarien eben dieser Agrippina, vielfältige Gelegenheit, in das Innerste ihres Herzens zu blicken.

Die Historien sind, zumal langsam gelesen, keine geeignete Schullektüre, weil sie zu wenig kräftige Aufforderungen bieten, zu dem ewig Menschlichen herauf- oder herabzusteigen. Vortrefflich aber für die Schule geeignet, selbst abgesehen von dem patriotischen Interesse, ist die Germania, d. h. in ihrem ersten allgemeinen Teile, bis zum Schlusse des siebenundzwanzigsten Kapitels. In der ganzen Schilderung des öffentlichen und privaten Lebens der Germanen ist nichts, was die Fassungskraft eines Primaners überschreitet; ja man würde alles dieses schon in Tertia lesen können, wenn sich zur Faßlichkeit des Inhaltes eine gleich faßliche Form gesellte. Die Germania wird erst schwer und führt weit über die Ziele der Schule hinaus, wenn man sie als Grundlage der deutschen Altertumskunde betrachtet. Man hüte sich übrigens, aus seiner Kenntnis der nachfolgenden historischen Entwickelung in die Schrift eine Tendenz hineinzuinterpretieren, die sie nicht gehabt haben kann.

Auf den Agricola hingegen, dessen Wert durch abergläubische Bewunderung sehr übertrieben worden ist, wird die Schule wohl besser thun zu verzichten, obgleich er einen pädagogisch ergiebigeren, d. h. ethisch und psychologisch reicheren Inhalt bietet als die Annalen und Historien. Vor allem finde ich, durchaus im Gegensatz zu Eckstein, dem sie gar keine Schwierigkeit zu bieten scheint, die Schrift zu schwer

für die Schule. Sie zeigt der Form nach die seltsamsten Kühnheiten. Gehört sie doch der Periode des werdenden und nach einer originalen Sprache ringenden Tacitus an. Aber man soll nicht jede geschraubte Dunkelheit des Ausdrucks für Tiefsinn halten. Im übrigen bietet die Erzählung dieser Expeditionen gegen eine der Freiheit noch nicht entwöhnte Provinz des Interessanten sehr vieles. Die beiden Reden und die sich daran schließende Beschreibung des Entscheidungskampfes (30—39) sind sogar von großartiger Wirkung. Leider begegnet man auch in dieser Schrift an mehr als einer Stelle der verleumderischen Psychologie des Tacitus. Was seinen auch hier stark hervortretenden Pessimismus aber betrifft, so darf man nie vergessen, daß dieser nur an der Oberfläche des Lebens geschöpft ist und nicht viel mehr als den Zorn des Aristokraten bezeichnet, welcher es dem Staatsoberhaupte, ja der Weltregierung nicht verzeihen kann, daß seinesgleichen nicht unmittelbar am Staatsruder sitzen dürfen.

Die wärmste Empfehlung aber gebührt von Seiten des Pädagogen dem **Dialogus de oratoribus**. Besitzt diese Schrift doch alle Eigenschaften, welche wir uns an den Autoren, die wir unsern reiferen Schülern bieten, nur wünschen können. Zunächst beweist schon die Form, daß wir hier das Werk eines geistvollen Mannes vor uns haben: ohne sklavische Furcht und zugleich ohne Originalitätssucht sehen wir den Verfasser in den Bahnen eines andern wandeln, und die angenehme Fülle des Ausdrucks ist mit dem reichen und mannigfaltigen Inhalte in schönstem Einklange. Dazu gesellt sich die kulturhistorische Bedeutung der Schrift. Von der Beredsamkeit ausgehend und zur Beredsamkeit stets hinstrebend, bietet der Verfasser eine geistvolle Gegenüberstellung des Bildungsstrebens zweier Jahrhunderte. Dem enthusiastischen Vertreter der modernen Sprache und Bildung wird ein ruhiges, aber selbstbewußtes Lob der klassischen „alten“ Periode gegenübergestellt, und wenn es auch als Hauptzweck der Schrift bezeichnet werden muß, die Gründe des Verfalls der Beredsamkeit nachzuweisen, so darf man doch behaupten, daß mit freiblickender Klarheit auch das Berechtigte an der neuen Zeit gewürdigt wird. Der Verfasser weiß, daß man Beharrlichkeit von dem seiner Natur nach Wandelbaren nicht erwarten darf. Diese Einsicht mäßigt sein Urteil über das Gegenwärtige wie über das Vergangene. Bei aller Unparteilichkeit aber ist er scharf und bestimmt. Alles ladet hier zum

Verweilen und Eindringen ein. Doch ist dieser Dialogus de oratoribus nicht bloß historisch interessant: wer ein ideenhaftes Auge hat, d. h. das *ὂν ἀεὶ καὶ ὄντως ὂν* im Wechsel der Einkleidungen wiederzuerkennen vermag, wird die darin beleuchteten Gegensätze in der Auffassung des Lebens und der Bildung für alle Zeiten bemerkenswert finden.

Abgesehen vom Dialogus, der in allen Teilen die eingehendste Erörterung verdient und in ganz hervorragendem Grade geeignet ist, den Grundstock der Lektüre ein ganzes Semester hindurch in Prima zu bilden, ist Tacitus demnach wohl nur in mäßigem Umfange und nach sehr vorsichtiger Auswahl als Zugabe zu verwenden. Allerdings gefällt er der Jugend, abgesehen von den Partieen, wo langgestreckte Flächen rein militärischer Erzählung sich nur selten zu den Höhen seiner glänzenden Schilderung erheben. Aber es fehlt ihm die Haupteigenschaft eines für den Jugendunterricht an erster Stelle zu verwendenden Schriftstellers: er ist kein verus humanae naturae interpres.

Über den dritten römischen Historiker T. Livius kann ich kurz sein. Dieser ist ein idealer Jugendschriftsteller. Man mag ihn in solchem Umfange lesen lassen, als die Rücksicht auf andere Schriftsteller irgend gestattet. Die neuen Lehrpläne verlangen für beide Primen „ergänzende Privatlektüre, namentlich aus Livius“. So gern ich diesem Schriftsteller einen breiten Raum gönne, so sehe ich freilich doch nicht, wie bei so ausgedehnter Liviuslektüre der lateinische Unterricht seine eigentliche Krönung, seine Schlußerhebung finden soll. Bisher hatte man nur solche Bücher von Livius gelesen, welche bis in die Einzelheiten hinein interessant waren. Jetzt wird man auch in die weiteste Breite ausgesponnene Erzählungen minder bemerkenswerter Ereignisse von ihm lesen müssen. Das wird, fürchte ich, den Schüler sehr langweilen. Und darüber müßte doch auf so manches andere verzichtet werden, was in ganz andere Tiefen herabsteigen läßt als die Erzählung eines Historikers. Wollte ich diese Gedanken weiter verfolgen, so müßte ich wiederum in das Lob der rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros einlenken, durch welche, wenn man sie richtig behandelt, die gesamte Beschäftigung mit dem römischen wie mit dem griechischen Altertume sich in einer dem jugendlichen Alter wunderbar angemessenen Weise zum Abschluß bringen läßt.

---

7. Über unsere Vorlagen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für die oberen Klassen.

Für alle irgendwie ersinnbaren Bedürfnisse des Unterrichts sehen wir Schulbücher aller Art in Hülle und Fülle hervorsprießen. Namentlich ist der lateinische Unterricht mit Hülfsmitteln in einer mehr als ausreichenden Weise bedacht worden. Ja, wer die Fülle des sich Darbietenden überschaut, sollte es kaum für möglich halten, daß in irgendwelcher Hinsicht dem Wunsche der Lehrenden auf diesem Gebiete noch etwas übrig gelassen sei. Gleichwohl wird es bei genauerem Hinsehen ohne weiteres klar, daß nicht für alle Stufen des Unterrichts eine gleich reiche Auswahl an Übungs- und Hülfsbüchern vorhanden ist. Übergroß ist der Reichtum für die unteren Klassen, recht stattlich auch noch für die mittleren Klassen; was die oberen aber betrifft, so kann man von Überfülle nicht mehr reden; ja es tritt wohl der Fall ein, daß viele sich sehnsüchtigen Blickes nach einem durchaus passenden Hülfsbuche umschauen. Vor allem gilt dies von den Übungsbüchern zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Eine besonders freundliche Aufnahme ist den Variationen von Schultheß zu teil geworden. Ebenso hat es den Arbeiten von Rosenberg, Klaucke, Braut, Gidionsen, Schmalz, Zimmermann nicht an Anerkennung gefehlt. Auch die neulich erschienenen Vorlagen von H. J. Müller haben sich schnell viele Freunde erworben. Aber der Hauptpreis auf diesem Gebiete möchte doch wohl noch zu gewinnen sein.

Mit jedem Wechsel in wesentlichen Punkten der Didaktik werden natürlich andere, den neuen Bedürfnissen gemäß gestaltete Hülfsbücher

nötig. Auch die Vorlagen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für die oberen Klassen sind von dem Wehen des pädagogischen Zeitgeistes nicht unberührt geblieben. Während man in den früher erschienenen Büchern dieser Art es sich nur im allgemeinen angelegen sein ließ, dem Inhalte nach dieser Alters- und Bildungsstufe Angemessenes zu bringen, bemüht man sich jetzt zwischen diesen Übungen und den in den oberen Klassen gelesenen Schriftstellern eine möglichst enge Verbindung herzustellen. Noch straffer wird das Band angezogen hinsichtlich der Form und des sprachlichen Materials. Bisweilen sieht man auch auf den Zusammenhang des Inhalts verzichten und aus dem Sprachmaterial des alten Autors ein anderes Gedankengebäude aufführen. Der Idee der Konzentration gemäß will man jetzt die verschiedenen Seiten des lateinischen Unterrichts zu einer einheitlichen Wirkung zusammenfassen. Nicht bloß sollen die Übersetzungsübungen mit der Theorie der Grammatik und Stilistik einen innigen Bund eingehen, sondern man will auch, daß sie im wesentlichen Reproduktionen der Lektüre seien. So wird das ganze Streben des Unterrichts von mehreren Ausgangspunkten aus in dieselbe Bahn gelenkt, und man glaubt sich der Hoffnung hingeben zu dürfen, daß auf diese Weise das Gelesene seine volle Kraft entfalten und sich tiefer in die Seelen der Schüler hineinarbeiten werde.

Ebenso ängstlich hütet man sich, hinsichtlich des sprachlichen Materials die Kraft des Schülers durch Zersplitterung seiner Aufmerksamkeit zu lähmen. Äußere Hülfe möchte man ihm keine bieten, auch das deutsch-lateinische Lexikon ist fast in den Bann gethan: alles, was nötig ist zur glücklichen Bewältigung der zugemuteten Schwierigkeiten, soll er in seinem eigenen Wissen und im Texte des gelesenen Schriftstellers finden können. Überall sucht man Fäden weiterzuspinnen, in das ungeordnete Chaos der Vorstellungen Licht zu bringen und das sich gegenseitig hemmende Nebeneinander der Wissenselemente in ein innigst verbundenes, festgewebtes und in seinen einzelnen Teilen an gegenseitigen Stützen möglichst reiches Ineinander zu verwandeln.

Dies wenigstens ist das pädagogische Ideal, auf welches die neueren Übersetzungsbücher zielen. Man hat sie deshalb auch lobend als methodische Bücher den unmethodischen Büchern von Seyffert und Süpfle gegenübergestellt, welche früher uneingeschränkt herrschten

und sich auch jetzt noch dem Andrange des Neuen gegenüber siegreich behaupten. Ohne Zweifel lebt in den jüngst erschienenen Büchern der Art eine pädagogische Idee, so weit sie auch von einer klaren Ausprägung dieser Idee entfernt sein mögen. Andrerseits aber wäre es unbillig, sagen zu wollen, daß die Übungsbücher früherer Generationen aufs Geratewohl von Männern zusammengeschrieben worden seien, die, einzig ihrer Kenntnis des Lateinischen vertrauend, sich um Pädagogik nie bekümmert hatten. Nur dies kann man zugeben, daß die Pädagogik jener sich bei dem Naheliegenden beruhigte, was jeder klare Kopf zu erkennen vermag, ohne daß er sich erst die Brille der neueren pädagogischen Psychologie aufzusetzen braucht. Bei einer unparteiischen Prüfung der früheren unmethodischen und der jetzigen methodischen Übungsbücher dieser Gattung möchte das Ergebnis dieses sein, daß gewisse Fehler beiden gemeinschaftlich sind und daß auch gewisse unentbehrliche Eigenschaften in gleicher Weise bei beiden vermißt werden.

Hinsichtlich der deutschen Form wird jeder unbefangene Beurteiler an allen Büchern dieser Art viel auszusetzen finden; hinsichtlich des Inhalts wird man der neuen Büchergeneration allerdings diesen Vorzug zugestehen können, daß sie die Aufmerksamkeit des Schülers planvoller lenken, wird aber auch mit dem Tadel nicht zurückhalten dürfen, daß sie, im ganzen genommen, armer an Gedanken und langweiliger geworden sind.

Betrachten wir zunächst die Form. Ich sehe ab von den einzelnen Nachlässigkeiten, deren sich in der ersten Auflage selbst guter Bücher immer einige finden, von welchen man aber nicht gar so großen Lärm machen soll, wenn in der Hauptsache alles in Ordnung ist. Vielfach sind in Rezensionen nicht übler Bücher, ja selbst solcher, welche auf ihr Deutsch stolz waren, den Verfassern wahrhaft empörende Mißhandlungen der deutschen Sprache nachgewiesen worden.[1]) Von dem was sich hier und da eingeschlichen hat, will ich nicht reden, wie es

[1]) Ich verweise z. B. auf die Rezension von Rosenbergs Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische in den Jahrb. f. Philol. und Pädagogik 1881 S. 203 bis 206 von Schmalz. Vergl. auch W. Gebhardi über Klaudes Übungsbücher (Jahrb. f. Phil. und Pädag. 1878 S. 240—255). Dieser sagt, „es sei haarsträubend, mit welcher Gleichgültigkeit und Nachlässigkeit in Schulbüchern deutsch geschrieben werde“.

sich hier überhaupt nicht um die Wertschätzung eines einzelnen unter diesen Büchern handelt: ich will vielmehr die Aufmerksamkeit auf die ganze Gestaltung der deutschen Rede lenken, wie sie sich in ihrer Eigentümlichkeit auf jeder beliebig aufgeschlagenen Seite, wenn auch mit verschiedenen Graden der Deutlichkeit, ausgeprägt findet. Man kann nämlich behaupten, daß sich in jenen Vorlagen zum Übersetzen aus dem Deutschen ein eigenartiges, konventionelles Schuldeutsch gebildet hat, welches sonst nirgends gesprochen noch geschrieben wird. Sehr ähnlich ist es allerdings wohl jenem Deutsch, in welches aus dem Lateinischen und Griechischen übersetzt zu werden pflegt. Freilich was bloß gesprochen noch erträglich klingt, wirkt nach der unangenehmen Seite doppelt stark, wenn man es durch die Schrift fixiert vor sich sieht. Beim Übersetzen aus den alten Sprachen macht sich außerdem die kräftige Originalität des übersetzten Autors schützend geltend, während jene Vorlagen immer nur so viel von dem reproduzierten Gedanken bringen, als sich mit der ihnen wichtigeren Rücksicht auf die Gestaltung der lateinischen Rede eben vereinigen läßt. Natürlich vergleiche ich das Deutsch jener Schulbücher nicht mit dem Übersetzungsdeutsch ungeschickter Schüler, sondern mit jenem Deutsch, welches nach allseitiger und geschickter Verwendung der in Grammatiken, Stilistiken und ähnlichen Hülfsbüchern enthaltenen Bemerkungen über den Unterschied der beiden Sprachen hinsichtlich des Ausdrucks und der Satzbildung mit Notwendigkeit zustande kommt.

Man kann es nicht leugnen, daß das eigentümlich Unerquickliche und Unnatürliche der in unseren Übersetzungsbüchern herrschenden Redeweise zum größten Teile aus dem Bestreben entspringt, möglichst klar und möglichst häufig auf die Unterschiede der beiden Sprachen hinzuweisen. Auf engem Raume möchte man recht viel Bezeichnendes bringen. So entsteht ein potenziertes Deutsch voller Absichtlichkeiten, welches bald verstimmend, bald Lachen erregend wirkt und vollends unerträglich wird, wenn der nichtige Inhalt mit jenen aufgebotenen starken Mitteln der Darstellung in einem auffälligen Mißverhältnisse steht. So gehört es ohne Zweifel z. B. zu den Aufgaben dieser grammatisch-stilistischen Übungen, dem Schüler den sinnlicheren und ehrlicheren Charakter der lateinischen Darstellung im Gegensatz zu dem abstrakteren und vornehmeren Geiste des modernen Stils zum Bewußtsein zu bringen. Man muß ihn gewöhnen, den deutsch ge-

gefaßten Gedanken aus der schweifenden Weite ins Bestimmte und Naheliegende zu verengern, wobei es freilich verkehrt wäre, ihm die moderne Art als etwas schlechthin Schlechteres, als etwas mit dem Stempel der Verderbnis Gezeichnetes darzustellen. Unsere Neigung und Fähigkeit zur abstrakten Redeweise erklärt sich doch vor allem aus der Leichtigkeit, mit welcher wir heute nach so vielen und mannigfaltigen Übungen verwickeltere Denkprozesse durchlaufen. So können wir jetzt mühelos mit unseren Mitteln Gedanken zum Ausdruck bringen, denen die lateinische Sprache bei ihrer sinnlichen Gewissenhaftigkeit kaum mit Aufbietung ihres ganzen Reichtums nachkommen kann. Eine sinnliche Sprache ist in ihrem Gange beschwerter und kann nur keuchend die Höhe erklimmen, zu welcher die modernen Sprachen, deren Seele eine abstrakte ist, mit leichtem Flügel sich emporschwingen. Aber gleichwohl nährt sich auch die Jugend des modernen Menschen mit sinnlicher Kost, und in dem Mannesalter rät die Klugheit, die Pforten der Sinnlichkeit weit offen zu halten, damit nicht das Denken, ganz hingegeben der Tendenz unserer Sprache, gar zu grau und ältlich werde.

Umgekehrt standen auch die Römer in ihrer klassischen Periode nicht mehr durchaus auf sinnlichem Boden, wenn überhaupt der entfalteten Menschheit ein solcher Standpunkt möglich ist. Nicht bloß konnten sie das an sich Abstrakte ausdrücken, obgleich sie unserem Reichtum in dieser Hinsicht nicht von ferne gleichkommen, sondern für das Naheliegende und Konkrete wählten auch sie gelegentlich den ferner liegenden abstrakten Ausdruck, bald um mannigfaltiger zu sein, bald aus rhetorischen Gründen, um vornehmer zu reden, bald auch der Koncinnität halber, oder um eine nervigere Kürze zu erzielen. Von einem absoluten Gegensatze der beiden Sprachen ist also hier keine Rede, und es wäre verkehrt, wenn man den auch den Römern geläufig gewordenen und durch eine glückliche Prägnanz ausgezeichneten Vorrat von Abstraktheit, der sich in den Schriften Ciceros findet, verschmähen wollte, um lateinischer zu reden als sie selbst.

Aber auch das Umgekehrte ist nicht zu billigen, wenn man, aus den alten Sprachen übersetzend, die sinnlichen Kräfte der deutschen Sprache nicht ausnutzt und stets nach einer möglichst abstrakten Wiedergabe des Gedankens auslugt. Auch die modernen Sprachen müssen ihre anschaulichen Elemente als etwas Kostbares wahren. Unsere

lateinischen Stilistiken aber wimmeln von ausgeklügelten abstrakten Übersetzungen, welche doch Musterübersetzungen sein sollen und oft etwas ganz unnatürlich Gespreiztes an Stelle des Natürlichen, Einfachen und Besseren setzen. Daher vor allem der übermäßige Gebrauch von Hauptwörtern, an welchen das Deutsche allerdings Überfluß hat, denen zu Liebe es aber doch nicht auf seine anderen Darstellungsmittel verzichtet.

Einige Beispiele mögen die Sache erläutern. Sätze, wie folgende: Id ne cogitari quidem posse contendo; id iure factum esse nego; confiteor multis me locis errasse; volebat scire, cur venissem; querebatur, quod tam raro scriberem; qui quoque tempore rei publicae praeessent, eis dicebat oboediendum esse, müssen nach den üblichen stilistischen Anleitungen folgendermaßen übersetzt werden: „Schon die Denkbarkeit der Sache stelle ich in Abrede; ich leugne die Rechtmäßigkeit dieses Verfahrens; ich gestehe meinen Irrtum in vielen Punkten ein; er verlangte den Grund meines Kommens zu wissen; er beklagte sich über die Seltenheit meiner Briefe; Gehorsam erklärte er als eine Pflicht gegen die jeweiligen Vorsteher des Staates.“ Natürlich muß corporis und animi nach dieser Auffassung immer durch „körperlich“ und „geistig“ übersetzt werden, extollere iacentem ist stets „von seinem Falle“, mihi affirmanti velim credas „ich bitte dich meiner Versicherung Glauben zu schenken“, ut tum res erant „für die damaligen Verhältnisse“, cum ipsi doctrina et ingenio abundarent „bei aller eigenen Fülle von Gelehrsamkeit und Geist“. Ich gestehe, daß man bisweilen diese Sätzchen in der angegebenen Weise übersetzen kann; wer aber glaubt, sie müßten so wiedergegeben werden, oder so würden sie am besten und in der dem Deutschen gemäßesten Weise wiedergegeben, schießt im Eifer über das Ziel hinaus. An dieser verkehrten Bevorzugung der abstrakten Ausprägung leiden aber alle unsere Übungsbücher für die oberen Klassen. Auf diese Weise entsteht ein Deutsch von einer so widerwärtigen Langweiligkeit, Öde und Gespreiztheit, daß man nachher die deutschen Übersetzungsbeispiele des vielgeschmähten Plötz lesend, sich wie in einer sprachlichen Oase fühlen müßte. Hier einige den besten Büchern dieser Art entnommene Proben, wie deren auf jeder Seite aufstoßen: „Ihr laßt jene Beweise, deren Logik ihr offenbar nicht einmal begreift, beiseite und seht dagegen in dem Aberglauben der Menge den würdigen Gegenstand einer hitzigen Polemik.“ — „Indeß, da ich, wie du weißt, etwas schwer von

Begriff bin, so möchte ich dich doch bitten, auch die Beweise beizubringen, die dich von diesem Sachverhalt überzeugt haben"; — „Der Senat wurde überaus aufgeregt, ohne jedoch dem Sopater einen Bescheid geben zu können, und so erklärte Sopater dem Verres die absolute Unmöglichkeit der Erfüllung seines Verlangens." — „Männer der Vorzeit, deren Verdienst um das Emporkommen der römischen Herrschaft niemand anzuzweifeln wagt." — „Marcellus behandelte die Stadt Syrakus, als ob Verteidigung derselben und nicht Bestürmung Zweck seines Heranzugs gewesen wäre." — „Tempel der Minerva, deren großes Ansehen bei allen Siciliern auch ihm bekannt sein mußte." — „Petrarca spricht seine außerordentliche Bewunderung für dessen kürzlich erst von ihm aufgefundene Briefe aus, läßt zugleich aber auch durchblicken, daß er bei der Lektüre der letzteren vielfachen Irrtum in seiner bisherigen Auffassung von Ciceros Charakter erkannt habe". — „Bei dessen Anblick selbst die besten Patrioten die Grundlosigkeit der Befürchtung vor einer Wiederaufrichtung der Diktatur zugaben"; — „Von dem seine erbittertsten Gegner gestehen, er sei durch Begabung und Schulung mit allen Erfordernissen für die Beredsamkeit vor andern ausgerüstet gewesen." Wenn man während der Unterrichtsstunden selbst hinter der vornehmen Umhüllung des deutschen Ausdrucks den einfachen Kern will erkennen lassen, so mag man wohl bisweilen gespreizte Zusammenstellungen wagen dürfen, aber gedruckt sollte man derartiges nicht darbieten, wie „jemandem die absolute Unmöglichkeit der Erfüllung seines Verlangens erklären", „die Grundlosigkeit der Befürchtung vor einer Wiederaufrichtung der Diktatur zugeben", „in dem Aberglauben der Menge den würdigen Gegenstand einer hitzigen Polemik erblicken".

Die Stilistik muß ja natürlich nach Unterschieden der beiden Sprachen ausspähen und warnt wohl oft, durch das Deutsche verführt, dieses oder jenes im Lateinischen zu sagen, obgleich die betreffende Wendung auch in unserer Sprache keineswegs die Regel und oft genug sogar eine schlechte Gewohnheit ist. Allen solchen im Deutschen bisweilen vorkommenden Abweichungen erteilen nun jene Übungsbücher bereitwillig die Sanktion. Rem eo deduxi wird nun immer übersetzt „ich wußte es dahin zu bringen", hoc unum dico „ich will nur dies eine sagen", sibi conciliavit omnium animos, er wußte sich allgemeine Zuneigung zu gewinnen". Mitunter, gestehe ich, macht

„Bewunderung, Zweifel hegen“ statt des einfachen admirari und dubitare einen guten Eindruck, „sich einer guten Gesundheit erfreuen“ mag als charakteristische Wiedergabe von bona valetudine uti gemerkt werden, „den Unterricht jemandes genießen“ entspricht bisweilen dem erudiri ab aliquo, mitunter mag aspernari und despicere recht gut durch „seine Geringschätzung zu erkennen geben“ übersetzt werden können. Wer sich aber in seinen Übersetzungsvorlagen ganz der nahe liegenden einfachen Verba enthält und immer nur nach derartigem Schwall auslugt, womit unsere Sprache leider immer noch behaftet ist, wiewohl gut Schreibende nur wenige Belege dafür bieten, der bringt ein auf Stelzen gehendes Deutsch zustande, welches nicht sowohl charakteristisch als pedantisch ist.

Dieselben Römer, welche so oft in übertriebener Gewissenhaftigkeit den Gedanken durch entbehrlich scheinende Zusätze erweitern (animi, corpora, mores, studia, voluntates), lassen dennoch manches andere absolut Entbehrliche, welches wir aus übler Gewohnheit hinzufügen, regelmäßig aus, z. B. die Possessivpronomina in Sätzen wie parentes liberos amant, oculos tollunt, manum porrigit. Durch solche Auslassungen des Überflüssigen entstehen wirkungsvolle Gegensätze. Wie herrlich klingt der Satz Ciceros: Necessitatis inventa antiquiora sunt quam voluptatis! Wie lahm und abgeschwächt dagegen die in unserer Sprache übliche Form „als die des Vergnügens“. Aber nicht immer sind wir in solchen Fällen im Deutschen gezwungen, im Gegensatz zu den Römern eine breite, ungeschickte, überflüssig deutliche Form zu wählen. Wer auf seinen Stil etwas hält, sucht auch, wenn er deutsch schreibt, seine Rede von überflüssigen Richtigkeiten zu säubern. „Die Hand ausstrecken“ ist besser gesagt als „seine Hand ausstrecken“. Wörtern nun vollends, welche mit notwendigem Zwange stets von allen in einschränkendem Sinne gebraucht werden (mediocris, quotusquisque, modicus, pauci, aliquis), hüten sich die Römer erst recht, Flickwörtlein anzufügen. Heben sie ein derartiges Adjektivum noch durch die Trennung von seinem Substantivum hervor (aliquam habere iuris notitiam), so entstehen Wirkungen, denen gegenüber wir uns oft arm und ungeschickt fühlen, weil wir bei unserer gebundenen Wortstellung nicht in gleicher Weise wie die Römer den Leser zur energischen Betonung einzelner Wörter zwingen können. Ist das aber ein Grund, im Deutschen jenes einschränkende „nur“ stets hinzu-

zufügen? Von dergleichen Flickwörtern, welche dem Deutschen allerdings eigentümlich sind, denen man aber in einer guten Darstellung sehr selten begegnet, geben die Verfasser unserer Übersetzungsvorlagen ein wirklich zu reichliches Quantum. Überhaupt machen sie es wie die Kinder und zerren aus allen Winkeln der deutschen Sprache beiseite gestellte, nicht mehr recht gewürdigte und nicht eben hübsche Sächelchen an das Licht des Tages hervor. So gesellt sich zu der ausgeklügelten Abstraktheit und aufgebauschten Weitschweifigkeit als dritte Eigenschaft das Altfränkische und Staubbedeckte. An gewisse überflüssige Langweiligkeiten unserer Redeweise würde man bald gar nicht mehr denken, wenn diese Schulbücher nicht fortwährend daran wie an charakteristische Eigenheiten des Deutschen erinnerten. Dicht neben solcher ehrlich ungeschickten Wendung, welche wie aus der Zeit unserer Urgroßväter klingt, findet man dann oft ein entbehrliches Fremdwort von ganz moderner Färbung, z. B. „so daß es in der That nicht auffallend scheinen kann, daß es nicht an Leuten fehlt, die da meinen, du würdest, wenn du nicht gewichen wärst, korrekter gehandelt haben" oder „aber alle diese Maßregeln machten so wenig Eindruck auf Catilina, daß er sogar, als ob er der unschuldigste Mensch von der Welt wäre, in den Senat kam und Schmähungen auf den Konsul als einen Parvenu häufte." Bald wählt man im Deutschen von allen sich darbietenden Ausdrucksformen die vom Lateinischen am weitesten abliegende und gerade nur noch mögliche, bald schreckt man vor keiner Ungeschicklichkeit zurück, um dem Lateinischen möglichst nahe zu kommen. Bald schreibt man „ich hege die Überzeugung", „ich lebe der Überzeugung", bald auch „so überzeuge ich mich, daß Rom dem einen Cicero mehr zu verdanken hatte als allen andern". Auf den Kunstgriff, das deutsche Adverbium im Lateinischen durch ein regierendes Verbum zu übersetzen, wird der Schüler durch viele Beispiele eingeübt, und doch begegnet man Sätzen wie diesem: „Wo giebt es einen, sofern er nur gesunden Verstandes ist, der den nämlichen Mann, den er eben Erretter des Vaterlandes genannt, um der nämlichen That willen in die Verbannung schicken zu müssen meinen sollte?"

Manches ferner, was an sich erlaubt ist, paßt nicht in jede Umgebung. Nicht bloß der dramatische Charakter, auch der Stil soll die ὁμαλότης wahren. Aber selbst in den Büchern, welche für obere

Klassen bestimmt sind, ist man wenig bemüht, beleidigende Farbenzusammenstellungen zu vermeiden, und benutzt jede Gelegenheit, die konventionellen Schulschikanen der Stilistik anzubringen. Man fängt oft in altklugem und höchst modernem Tone an und endigt ganz naiv und antik, z. B. „ich kann die Befürchtung nicht unterdrücken, daß ein Redner, wie er ihn schildert, nicht sowohl unter den Menschen, als unter den Göttern und Göttersöhnen zu finden sein wird".

Ganz besonders unangenehm wirkt in allen diesen Vorlagen der Mangel an scharfer Angemessenheit des Ausdrucks. Alles ist so blaß und unbezeichnend, nirgends begegnet man frischen Farben und wirklich eindringlicher Kraft, wie von einem Schleier überdeckt erscheinen die Gedanken. Es macht nicht selten den Eindruck, als ob zu einem kleinen Vorrat von Formeln etwas Gedankenähnliches hinzuerfunden sei. Wenn man dann die glückliche Ausprägung des Gedankens in der Originalstelle mit der harmlosen Verwässerung der darnach gefertigten Variation vergleicht, so fängt man wirklich an zu zweifeln, ob jemals diese im Anschlusse an die Lektüre ausgearbeiteten Aufgaben dazu beitragen konnten, dem Gelesenen zu tieferer Wirkung zu verhelfen, und ob sie nicht vielmehr häufiger den Eindruck zunichte gemacht haben. Jeder kennt den Anfang der ersten Satire des Horaz, wo der Kaufmann in Sturmesnöten das Los des Soldaten beneidenswert findet: „Militia est potior. Quid enim? Concurritur: horae momento cita mors venit aut victoria laeta." Man höre, wie der Geschicktesten einer diese Stelle in einer Übersetzungsvorlage reproduziert: „Ist es nicht ferner höchst angenehm zu wissen, daß, sobald man in den Kampf getreten ist, in einem Augenblick der frohe Sieg, will's Gott, der süße Tod fürs Vaterland bevorsteht?" Wirklich auf deutsch hätte der Kaufmann im Rasen des Sturmes, während die Winde mit seinem Boote spielten, so gejammert: „O selig der, dem er im Siegesglanze die blutigen Lorbeern um die Schläfe windet." Das mag zu hoch sein für Vorlagen zum Übersetzen; wie kann man aber in diesem Zusammenhange sagen, das sei „sehr angenehm zu wissen"? Klingt das nicht wie wenn ein Soldat, aus dem Kriege zurückgekehrt, seinen andächtig lauschenden Zuhörern erzählt, es sei wirklich lebensgefährlich gewesen? Man hätte doch wenigstens schreiben können: „Welcher Trost liegt nicht in dem Gedanken (oder: Wie

fühlt man sich nicht bei dem Gedanken getröstet), daß die Entscheidung einer Stunde Siegeswonne bringen muß — oder schnellen Tod." Das würde immer noch schulgrau genug aussehen neben dem Original, aber es würde wenigstens menschlich klingen. Überdies würde es stilistisch viel instruktiver sein als jene angeführte Paraphrase. Der Schüler würde daran erinnert, daß **habere** auch sonst oft als Ersatz dient für das fehlende Passivum (**magnam habuit apud omnes admirationem, offensionem; quæ sub sensus cadunt, faciliorem habent cognitionem quam quae sola mente cernuntur**), und würde zugleich durch den Ausdruck „liegen in" darauf geführt, daß es sich bei dieser stets feierlich klingenden Umschreibung um etwas Innerliches und Bezeichnendes, um eine wesentliche Wirkung und Äußerung handelt. Auch das folgende „müssen" (die Entscheidung einer Stunde muß Sieg oder Tod bringen) ruft fruchtbare Erwägungen in dem Schüler wach. Das Ganze aber würde immerhin so lauten, daß der unangenehme Eindruck, als sei hier ein Horazischer Gedanke für Kinder bearbeitet worden, vermieden wäre: **Quantam vero habet consolationem, quod unius horae momento aut victuri sumus aut perituri!**

Wenn nun aber die Sprache jener Übersetzungsvorlagen selbst in Büchern, welche für die oberen Klassen bestimmt sind, unbezeichnend und matt ist, so kann natürlich auch in dem Schüler kein Verlangen entstehen, aus verwandten Ausdrücken den passendsten auszuwählen. Es ist z. B. im Deutschen zu wenig gesagt, wenn es in einem solchen Buche heißt: „die Hinrichtung des Sokrates, welche dem Plato unglaublich nahe ging", oder wenn man von den Gracchen liest, „daß sie für das Wohl des Volkes äußerst empfindlich waren", oder wenn von Leuten geredet wird, „welche jeden unerbittlich verfolgten, von dem sie wissen konnten, daß er mit dem Bürgerkriege und der Revolution unzufrieden sei". In einem andern, enthusiastisch gepriesenen Buch steht, „Cäsar habe das allerfeinste Latein gesprochen". Offenbar wird auf die **elegantia Caesaris** gezielt. Man mag das Feinheit oder haarscharfe Angemessenheit des Ausdruckes nennen, aber ein „feines" und gar das „allerfeinste Latein sprechen" sind heute entwürdigte Wendungen, welche in einen edlen Zusammenhang nicht hineinpassen. An einer andern Stelle desselben Buches lese ich, „Horaz habe durch die liebliche Lyrik des Liedes seiner Zeitgenossen Herz und Sinn zu fesseln gewußt". Offenbar soll über-

setzt werden lyrici illum carminis dulcedine aequalium animos captasse oder sibi conciliasse. Ist jenes Deutsch aber nicht wieder beleidigend unnatürlich? Was soll jene „Lyrik des Liedes“? Soll sie einen Gegensatz bilden zur Lyrik der Tragödie? Oder soll gesagt werden, nicht sowohl durch seine pathetischen Gedichte, als durch das leichtere Lied, welches das eigentliche Lied ist, habe Horaz die Gunst seiner Zeitgenossen gewonnen? Es scheint, daß der Verf. dies hat sagen wollen. Carmen ist bei Horaz aber im engeren Sinne das lyrische Gedicht, und wenn man dazu als Epitheton dulcedo setzt, so ist aus dem weiteren Bereiche der Poesie und der lyrischen Poesie der engere Kreis genau umschrieben. Wie unbezeichnend ist aber im Deutschen die „liebliche Lyrik des Gedichtes“? Wir nennen heute lieblich, was angenehm den äußeren Sinn berührt. Der Verf. hat aber, wie mir scheint, vielmehr sagen wollen, Horaz habe durch die einschmeichelnde Kraft seiner Poesie die Zeitgenossen gewonnen. Das eben sind dulcia carmina, das ist carminum dulcedo. Mit dulce bezeichnet Horaz selbst die seelenzwingende Kraft der wahren Poesie und schreibt in diesem Sinne vor (epist. II. 3, 99. 100): Non satis est pulchra esse poemata: dulcia sunto et quocumque volent animum auditoris agunto. Was wir im Deutschen liebliche Poesie nennen, kann sehr wohl im Sinne des Horaz als versus inopes rerum nugaeque canorae oder mit den Worten des Lucrez als solche bezeichnet werden, quae belle tangere possunt aures et lepido quae sunt fucata sonore. Daß auch lateinisch eine sinnlich gefällige, aber nicht eben tiefe Poesie dulcis genannt werden kann, steht außer Zweifel; aber eben weil uns im Deutschen diese Auffassung die nächste ist, mußte jene offenbar gewollte carminum dulcedo im deutschen Texte so übersetzt werden, daß dadurch klar im Sinne des Horaz der höhere siegreiche Grad der Schönheit bezeichnet wurde, wo diese im Bunde mit der tief erfaßten Wahrheit ist.

Die angeführten Beispiele sind typisch. Man kann in diesen Büchern nicht eine Seite lesen, ohne bald durch das plump Starke, bald durch das unbezeichnend Matte des Ausdruckes beleidigt zu werden. So arg freilich ist es nicht mehr als in gewissen früheren Büchern, welche des Bezeichnenden auf engem Raume sehr vieles bringen und eben deshalb auch heute noch recht sehr verdienen studiert zu werden, in denen sich aber darum auch alle jene eben

bezeichneten Fehler in noch höherem Maße finden. Wenn dann außerdem der Koncinnität oder irgendeines anderen lateinischen Effektes halber der unbedeutende Gedanke durch nichtige Zwischenglieder zu einer anspruchsvollen Größe aufgebläht wird, so entsteht oft ein Deutsch, welches an Hamlets geistreiche Schilderung der schlechten Schauspieler auf das lebhafteste erinnert. So ganz und gar vermißt man auch dort den Ton und Gang von Christen, Heiden oder Menschen; auch dort stolziert und blökt die Sprache so, daß man glauben möchte, irgendein Handlanger der Natur * habe redende Menschen geschaffen, und sie seien ihm nicht geraten. Man höre z. B. folgendes Stück, welches an Latinismen und Germanismen gewiß überreich und mit großer Kunst ausgearbeitet ist und doch wie eine Karikatur des Lateinischen und Deutschen zugleich klingt: „Sonach denke ich, ist vollkommen klar geworden, daß die Ansicht, welche der alte oben genannte Dichter von dem Werte seiner Kunst gehabt hat, ebenso durch die unumstößlichsten Gründe und inneren Thatsachen, wie durch die sprechendsten Beispiele und Zeugnisse aller Zeiten bestätigt werde. Darum seid bereit, den Dichtern überhaupt, deren Innerem, wie wir gesehen haben, die Merkmale des Göttlichen tief eingeprägt sind, den Grad von Achtung zu zollen, der einem solchen herrlichen Geschenke des Himmels angemessen scheint. Und dies gewiß wird für euch, liebe Jünglinge, um deren willen ich dies Thema erörtert habe, nicht schwer werden: denn ihr befindet euch eines Teiles schon vermöge der natürlichen Bestimmung eures Alters, nach der sich die Einrichtung der Knabenschule richtet, in diesem glücklichen Verkehr mit den Dichtern mit vollem Rechte; besonders aber werdet ihr durch die Reinheit und Unschuld eures Herzens und durch die Frische eures Geistes vorzüglich auf dieses heitere Studium und zu dem edelsten Vergnügen, das es gewährt, unwillkürlich geführt. O einzig in seiner Art und nie genug zu preisen ist das Geschenk der Jugend: wer davon den rechten Gebrauch macht, wird niemals in den Fall kommen, seinen Geist von der Beschäftigung mit erhabenen Dingen auf ein gemeines oder unedles Streben herabdrücken zu lassen. Ja, wenn einstens zu besorgen steht, daß ihr nach dem Austritt aus der Verborgenheit der Knabenschule in die Öffentlichkeit des bürgerlichen Lebens von der Größe der Geschäfte wie von einem Wogenschwall verschüttet oder von der Bos-

heit der Menschen wie von einer Klippe zerschlagen, oder von der Schärfe irgendwelcher Sorgen wie von einem Stachel durchbohrt werden könntet: o dann denkt, liebe Jünglinge, denkt an die schöne Zeit eurer Jugend und ... dann verspreche und gelobe ich euch, so viel ich kraft meines persönlichen Ansehens es vermag, daß euch eure Jugend niemals gereuen wird ..." Trotzdem hier aus jeder Zeile abweichende Eigenheiten des Deutschen hervorblicken, wimmelt doch das Ganze von Verstößen gegen die deutsche Art sich auszudrücken. Ebenso ist es dem Gedanken nach eine Karikatur antiker σεμνότης. Das sind Zerrbilder des Ciceronischen Geistes, welche um so verwirrender auf den Geschmack der Schüler wirken müssen, als sie in offenbarer Nachahmung Ciceros komponiert sind. Solchem Ciceronianismus gegenüber erklärte Angelus Politianus, daß er das Gesicht eines Stieres und Löwen dem eines Affen vorziehe, wiewohl dieses dem Menschen ähnlicher sei. Dergleichen Stilproben hatte auch Erasmus vor Augen, wenn er sagte, nicht zusammengeflickte Fragmente Ciceros, sondern das Abbild seines Geistes solle man reproduzieren, sowie die Bienen den Honig aus den Blüten bilden.

Von der strengen Norm des reinen Geschmackes wird freilich ein gut abgefaßter Extemporaletext sich immer etwas entfernen, mag er auch für die oberste Stufe bestimmt sein. Man wird stets an vielen Stellen die Absicht merken, und das verstimmt. Andrerseits scheint es für die Zwecke dieser Übungen nicht zu genügen, deutsch übersetzte Stellen aus Cicero ins Lateinische zurückübersetzen zu lassen. Soll das Extemporale ja doch auf engem Raume bezeichnender sein, als irgendein Stück, herausgenommen aus dem Werke eines römischen Autors, ohne Bearbeitung je sein kann. Der Gedanke muß sich hier besonderen Rücksichten der Form anbequemen. Wo man sich aber für einen lateinischen Originaltext entscheidet, wird man das Unbezeichnende vorher entfernen und das übrig Bleibende durch einen künstlichen Zusatz von Bezeichnendem instruktiver machen wollen: es gilt, zum Bewältigen von Schwierigkeiten dem Schüler reiche Gelegenheit zu geben, ohne durch Überladung geschmacklos zu werden oder in raffinierte Künsteleien zu verfallen.

Scheint es da nicht unbillig, an dem Deutschen der Übersetzungsvorlagen zu mäkeln? Nur ganz selten sind die alten Schriftsteller von kongenialen und formgewandten neuern Dichtern und Schrift-

stellern in ein wirklich gutes Deutsch übersetzt worden. Ja durch bloßes Übersetzen läßt sich überhaupt kein gutes Deutsch erzielen; wer einen alten Schriftsteller in deutscher Form will wiedererstehen lassen, muß im Ausdrucke sowie in den Satzverbindungen und Satzformen so vieles ändern, daß das, was als Schlußresultat dann herauskommt, nicht mehr eine Übersetzung, sondern eine freie Reproduktion in deutscher Sprache genannt werden muß. Ohne solche weitgehende Änderungen wird die ganze Ausdrucksweise so fremdartig, die Verbindung der Sätze überall so umständlich, das Einherschreiten der Perioden so schwerfällig bleiben, daß alles fortwährend an das Lateinische erinnert. Mit noch größerem Rechte aber als von dem Übersetzer kann man von dem Verfertiger solcher Übersetzungsvorlagen sagen: **Ille mihi per extentum funem ire videtur.** Die Billigkeit verlangt, daß man das anerkennt. So sehr ladet diese Bahn zum Straucheln ein, daß man ohne eine gewisse equilibristische Kunstfertigkeit des Geistes sich nicht auf der schmalen Linie des Richtigen wird vorwärts bewegen können. Man wird es nicht vermeiden können, die Eigentümlichkeiten der beiden Sprachen dem Zwecke zu Liebe zuzuspitzen, und die starke Anstrengung, welche man andrerseits dem Deutschen zumuten muß, um möglichst nahe an die römische Denk- und Empfindungsweise heranzukommen, bringt leicht den Charakter des Unnatürlichen und Fratzenhaften hervor. Selbst wenn man alle seine stilistischen Ersatz- und Umwandlungskünste erschöpft hat, wird ein Rest fremdartiger, unmoderner Steifheit übrig sein. Um wie viel mehr aber wird man diesen Gefahren ausgesetzt sein, wenn man eine Vorlage zum Übersetzen ins Lateinische ausarbeitet! Einerseits soll sie ja Gelegenheit geben, auf engem Raume verhältnismäßig viel für das Lateinische Charakteristisches zu schreiben, sodann soll sie doch die im Lateinischen erwünschte Wendung mit einer dem Schülerauge erkennbaren Deutlichkeit durchscheinen lassen, was oft nicht ohne eine affektiert scheinende Überanstrengung des Deutschen möglich ist.

Ist es überhaupt möglich, sich zwischen so vielen Gefahren glücklich hindurchzuwinden? Allerdings ist es objektiv unmöglich, in einer sonst gut gewählten, d. h. auf ein bezeichnendes Latein hinsteuernden Übersetzungsvorlage ein ganz frei bewegliches, durchaus unbefangenes und den höheren ästhetischen Anforderungen genügendes

Deutsch zu reden. Jedenfalls kann man aber diesem Ziele in solchen Übungsbüchern viel näher kommen, als es bisher geschehen ist; ja es läßt sich vielleicht für diese Zwecke, wie für die Zwecke des Übersetzens aus den alten Schriftstellern überhaupt, ein antikisierendes Deutsch bilden, in welchem antike Denk- und Sprechweise allerdings auf deutschen Stamm gepfropft schiene, das sich aber aller überflüssigen Schrullen der durch unsere Stilistiken und Übungsbücher geschaffenen und genährten Sprache enthielte. Warum sollte uns das nicht gestattet sein? Ein solches Deutsch könnte sicherlich auch ehrenvoll neben jenem Kauderwelsch bestehen, welches sich unsere heutigen Romanschriftsteller zu bilden pflegen, wenn sie ihre Erzählung um einige Jahrhunderte zurückverlegen.

Wenn man nämlich den Eindruck, den jene Übersetzungsvorlagen machen, genauer analysiert und sich ernstlich fragt, woher es eigentlich kommt, daß man kaum je einige Seiten hintereinander darin lesen kann, ohne des Geschwätzes herzlich überdrüssig zu werden, so wird man zu seinem Erstaunen finden, daß das weit seltener von rohen Mißhandlungen des Deutschen als von der affektierten Hervorkehrung deutscher Eigentümlichkeiten herzuleiten ist. Was im Deutschen abweichend vom Lateinischen möglich ist, möchten diese Vorlagen immer zum Ausdruck bringen. Daher vor allem ihr unerträglicher Überfluß an abstrakten Substantivierungen. Man kann auch nicht zur Entschuldigung anführen, daß so häufige Hervorkehrungen dieser Möglichkeit im Deutschen nötig seien, um den Schüler darin zu üben, ein deutsches Substantivum durch das Gerundium oder durch den Infinitiv oder einen indirekten Fragesatz oder sonst einen abhängigen Satz wiederzugeben. Er begreift das schnell, und das regierende Verbum erinnert ihn ohne weiteres an die gemäße Konstruktion. Ist nun vollends das entsprechende Substantivum (Möglichkeit, Denkbarkeit, Ausführbarkeit) im Lateinischen gar nicht vorhanden, so öffnet sich ihm beim Schreiben ganz von selbst die Pforte des Richtigen. Wozu sich also so quälen, um eine raffiniert abstrakte Umhüllung des Gedankens zu ersinnen, da doch die im Deutschen sich von selbst einstellenden Abstraktionen vollständig ausreichen, um den Schüler für derartige Umwandlungen geschickt zu machen? Absolute Unterschiede der beiden Sprachen müssen und können in diesen Vorlagen beachtet werden; wo aber eine Satzbildung dem Lateinischen in hohem Grade

genehm, ja allein möglich ist und dabei im Deutschen auch möglich, ja in der Mehrzahl der Fälle gleichfalls die natürlichere ist, soll man sich nicht aus Prinzip stets auf die entgegengesetzte Seite werfen. Wer bald die größtmögliche Entfernung zwischen das Deutsche und Lateinische legt und dann doch wieder, um die beim Übersetzen gewollte Wendung kenntlich zu machen, sich unter Vergewaltigung des Deutschen eng an das Lateinische anschließt, bringt etwas unerträglich Disharmonisches zustande. Muß denn auch alles immer aus derselben Tonart gehen? Man erschöpfe doch die Möglichkeiten des Deutschen! Will ich im Lateinischen haben: „**multam deprecati sunt**“ oder „**a senatu petiverunt, ut multa sibi remitteretur**“, so mag das Normale im Deutschen sein: „sie baten um Erlassung der Geldstrafe“. Das Substantivum ist hier von guter Wirkung, weil es offiziell klingt und weil ein öffentliches Verlangen, mit welchem man sich an eine Behörde wendet, am besten in ein Wort zugespitzt wird. An sich aber ist es nicht nur erlaubt, sondern besser, sich so auszudrücken: „Sie baten, man möge ihnen die Geldstrafe erlassen.“ Abgesehen von den andern oben angeführten Gründen, die es auch im Deutschen widerraten, alles möglichst abstrakt zu gestalten, gilt doch von unserer Sprache nicht minder als von der lateinischen, daß man auf Mannigfaltigkeit bedacht sein müsse. **Varietas debet occurrere satietati.** Wozu so viel Kräfte unserer Sprache unbenutzt lassen und blind gegen manche andere echt moderne Form immer nur das eine einüben, woran sich der Schüler ohne große Mühe gewöhnt, nämlich deutsche Substantive in lateinische abhängige Sätze umzuwandeln? Hat er das nicht schon in Tertia gelernt bei Gelegenheit von **interest**, **quaero** und den Gerundien? Verlangten unsere Vorlagen z. B. **iussi dicere, quo venissent consilio, adesse se responderunt ad multam deprecandam**, so würden sie, nach Analogieen zu schließen, wie sich deren auf jeder Seite finden, sich wahrscheinlich so ausdrücken: „auf die Frage nach dem Grunde (Motive) ihres Kommens erklärten sie es als das Ziel ihres Hierseins auf Erlassung der Geldstrafe hinzuwirken“. Das ist logisch sehr richtig, und jedes einzelne Glied ist unanfechtbar, wenn auch nicht nachahmenswürdig; aber der viermalige Gebrauch desselben Kunstgriffes auf so engem Raume ist von ganz abscheulicher Wirkung, so daß der harmlose Satz im Deutschen gespreizt und geheimnisvoll aussieht, während er doch

im Lateinischen klar und natürlich klingt. Wozu läßt man unsere Sprache so arm erscheinen, daß nie darin „gewilligt wird, etwas zurückzugeben“ sondern stets nur „gewilligt in die Rückgabe“, stets nur „die Bereitwilligkeit zur Zurückgabe erklärt“? Gesetzt, die deutsche Litteratur ginge unter, und es unternähme jemand, aus jenen durch einen glücklichen Zufall erhaltenen Vorlagen zum Übersetzen sie zu rekonstruieren, es müßte sich daraus eine wahre Vogelscheuche von Sprache ergeben. So einförmig ist dieses Deutsch, einen so verzerrenden Gebrauch macht es von einigen Lieblingsmitteln, auf welche die lateinische Stilistik die Aufmerksamkeit gelenkt hat, so farblos ist es, so ohne Saft und Kraft.

Vor allem also sollte man sich hüten, die Eigentümlichkeiten des Deutschen zu potenzieren und durch häufigeren Gebrauch ins Fratzenhafte zu verkehren, wenn nicht didaktische Zwecke ein so starkes Hervorkehren unvermeidlich machen. Anlehnungen an die Ausdrucksweise der Alten sind weit weniger gefährlich; sie können dem deutschen Stil ein gewisse ernste Weihe verleihen, welche in einer so mannigfaltiger Töne fähigen Sprache nicht unnatürlich klingt. Es gilt von diesen Latinismen, was Quintilian von den Archaismen überhaupt sagt: **Adspergunt illam, quae etiam in picturis est gratissima, vetustatis inimitabilem arti auctoritatem.** Freilich ist es schwer, das richtige Maß zu treffen; denn auch Cicero hat Recht, wenn er von diesen Mitteln sagt: Non utendum nisi quando ornandi causa parce.

Natürlich muß das Deutsch von Vorlagen, welche für die obersten Klassen bestimmt sind, möglichst viel von der Hoplitenrüstung des Lateinischen abzulegen suchen und leichter einherschreiten. Sehr viel wird es dazu beitragen, wenn man das logische Verhältnis zwischen unabhängigen Sätzen unausgedrückt läßt, so oft es unsere Sprache irgend gestattet; der fortwährende Gebrauch des nicht rhetorischen Asyndetons ist es ja vor allem, welcher die moderne Rede so ungebunden und zwanglos im Vergleich zur alten klassischen Prosa erscheinen läßt. Freilich fügen die Römer in der Litteraturperiode, die wir beim Unterrichte zu Grunde legen, der logischen Geschlossenheit zu Liebe manches Wort, manches Sätzchen, manchen Satz sogar ein, den wir, um festen Zusammenhang weniger bekümmert, ausgelassen haben würden. In dieser Hinsicht muß die deutsche

Vorlage sich dem Lateinischen anbequemen und wird also oft von befremdender Umständlichkeit sein müssen. Möge man sich also um würdigen und reichen Inhalt bemühen, um diesem nach unserem modernen Empfinden fehlerhaften Zuviel der Form die Wage zu halten.

Zu dem Streben nach Gesetzmäßigkeit, nach sinnlicher Anschaulichkeit, Fülle und Vollständigkeit gesellt sich aber in der lateinischen Sprache eine ausgesprochene Neigung zur Rhetorik. Unbekümmert oft um strenge Wahrheit, ja um Logik, giebt der Römer nicht selten der wirkungsvolleren Form den Vorzug. Wie sollen sich unsere Vorlagen zu dieser rhetorischen Tendenz des Lateinischen stellen? Denn das Deutsche besitzt keine natürliche Neigung zur rhetorischen Ausprägung der Gedanken. Andrerseits hat es freilich Bildsamkeit genug, um sich den Neigungen einer fremden Sprache anbequemen zu können. Man wird jene rhetorischen Mittel des Lateinischen nicht mit frommer Wut bekämpfen wollen. Allerdings laufen sie alle darauf hinaus, einen Gedanken stärker hervorzuheben, als die simplex ratio veritatis forderte. Aber vor einer vorschnellen Verurteilung aller solcher Mittel muß uns die Erwägung bewahren, daß ohne diese menschliche und natürliche Neigung, nicht bloß einen durchaus adäquaten, sondern zugleich auch wirkungsvollen Ausdruck für den Gedanken zu finden, von Schönheit der Darstellung nicht die Rede sein kann. Im lateinischen Stil hat sich dieses natürliche Verlangen jedes Schreibenden und Sprechenden, nicht bloß verstanden zu werden, sondern auch zu wirken, zu bewegen, mitfortzureißen, einen Eindruck zu hinterlassen, höchst mannigfaltige und kunstvolle Formen erschaffen, wie ja überhaupt ihre großen Schriftsteller mit Bewußtsein über die leichte Anmut der natürlichen Rede hinaus zu einer künstlerischen Gestaltung strebten. Man kann das logische Prinzip als das göttliche, das rhetorische aber als das menschliche bezeichnen. Im Reiche der reinen Vernunft würde das erste genügen; wer aber, selbst ein Mensch, zu Menschen redet, wird bei der größten Wahrhaftigkeit und Sachlichkeit seiner Darstellung doch nicht anders können, als durch Hervorhebungen, Ausführungen, Steigerungen, Verschweigungen, Stellungen und mehr dergleichen Mittel seine Gedanken wirkungsvoll zn gestalten. Keine Sprache ist darum ganz ohne Rhetorik. Auch im Deutschen lockt der Redende keimende Gedanken

durch Fragen hervor und greift dem Urteile der Lesenden vor, indem er es schnell in die von ihm gewollte Bahn lenkt.

Aber diese naturalistische Rhetorik des Deutschen genügt nicht für die Bedürfnisse der lateinischen Stilübungen und Übersetzungsvorlagen. Ohne Vertrautheit mit der **oratoria supellex**, wie sie Cicero nennt, kann weder wirklich lateinisch geschrieben, noch auch von wirklichen Lateinern Geschriebenes verstanden und gewürdigt werden. Denn keine Darstellung ist so bescheiden, daß sie nicht durch die schwächeren rhetorischen Formen belebt und lateinisch gefärbt werden könnte, wohingegen die stärkeren für außerordentliche Fälle vorbehalten werden mögen.

Leider verfallen unsere Übersetzungsvorlagen durch Nachbildung starker rhetorischer Effekte, welche dem Deutschen widerstreben, in einen seltsamen, um nicht zu sagen, närrischen Ton. Allerdings müssen die rhetorischen Übergangsformen sowie die rhetorischen Mittel der **revocatio**, **praeteritio**, **ratiocinatio** eingeübt werden. Wozu braucht man sie aber unter Verrenkungen in deutschen Vorlagen nachzubilden? Damit setzt man sie einem unverdienten Spotte aus, verleidet sie dem Schüler und verfinstert ihm ihre starke Wirkung. Es genügt vielmehr im deutschen Texte eine Andeutung der Figur durch ein natürlich klingendes Ersatzmittel. Wenn dann unter dem Texte die Forderung gestellt wird, das rhetorisch zu gestalten, so erwächst daraus dem Schüler eine sehr heilsame Übung, indem ihm ja zugemutet wird, aus seinem Vorrat etwas dem Stärkegrad des Gedankens genau Angemessenes zu wählen.

Das rhetorische Feuer der römischen Prosa muß also in der deutschen Vorlage gemildert werden. Es mag mit zu den stilistischen Aufgaben der obersten Stufe gerechnet werden, auf eine leise Aufforderung hin oder auch ohne besondere Aufforderung an geeigneten Stellen, abweichend vom Deutschen, die Stimme zu erheben und lauter zu reden, sowie der Genius der fremden Sprache es verlangt. In anderer Hinsicht aber haben unsere deutschen Vorlagen eine Verstärkung nötig. Wer fühlt nicht, was für eine farblose, nüchterne, unbelebte Sprache sie reden? Sie bieten im Ausdruck so weniges, was den Sinn des Lesers gewinnen und festhalten könnte. Woher diese eigentümlich einschläfernd wirkende Öde und Langweiligkeit? Sie sind schlicht wie die lateinische Prosa, ohne doch zugleich durch

Elemente der Sinnlichkeit und Anschaulichkeit, wie sie im Lateinischen in einzelnen Wörtern und Wortverbindungen leben, vor Ermüdung zu bewahren.

Die Stilistik rechnet es nämlich auf der obersten Stufe mit Recht zu ihren Aufgaben, dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, daß in der klassischen römischen Prosa das spezifisch Poetische vermieden wird. Wer aus dem Deutschen übersetzend oder frei komponierend diesem Gesetze gemäß verfahren will, muß sich allerdings einer verstandesmäßigen Nüchternheit des Denkens befleißigen. Durch absolute Schranken freilich läßt sich die Prosa von der Poesie nicht trennen. Auch die Rede des einfachen Mannes ist voll bildlicher Anschaulichkeit, wie Cicero ausdrücklich bemerkt. Aber mit den Zeitperioden wechselt das Maß der für die Prosa als zulässig betrachteten poetischen Elemente. Das Bild im allgemeinen ist eine zu natürliche Form menschlicher Mitteilung, als daß es zu irgendwelcher Zeit ganz aus der prosaischen Darstellung hätte ausgeschlossen sein können. Die Alten aber konnten solche Mittel der Belebung und Färbung leichter entbehren, weil Sinnlichkeit die Seele ihrer ganzen Sprache war. Demgemäß empfanden sie es als eine Geschmacklosigkeit, wenn gewisse bescheidene Grenzen in der Prosa überschritten wurden. Ja, was Cicero von der mollis und umbratilis oratio philosophorum sagt, sie sei casta, verecunda, virgo incorrupta quodammodo, gilt von der alten Prosa überhaupt, wenn man sie nämlich auf den Reichtum und die Kühnheit ihrer Tropen hin ansieht: sie bleibt, abgesehen von einigen wenigen nach unseren Begriffen überkühnen Bildern, bei naheliegenden Vergleichen stehen und gewinnt dadurch den Charakter einer keuschen Einfachheit, während wir uns der Tropen, um es Aristotelisch auszudrücken, nicht *ὡς ἡδύσματι*, sondern *ὡς ἐδέσματι* bedienen. Eine blaß gewordene Sprache, wie die modernen es mehr oder weniger alle sind, macht einen häufigeren Gebrauch von dem der Poesie Zugehörigen, ohne deshalb an sinnlicher Eindringlichkeit die schlichte antike Prosa zu übertreffen. Wörter und Bilder greifen sich eben ab wie Münzen, wie es in dem sehr treffenden, nun aber auch schon etwas verbrauchten Bilde heißt. Was Wunder, wenn die Nachkommenden nach immer stärkeren Mitteln greifen müssen, um damit nur dieselbe Wirkung zu erzielen, welche früher durch die naheliegende natürliche Einkleidung zu gewinnen war?

Unsere Übersetzungsvorlagen für die obersten Klassen müßten diesem Unterschiede der beiden Sprachen Rechnung tragen. Das würde ihre Sprache dem Schüler sympathischer machen und ihre einschläfernde Wirkung um ein Beträchtliches vermindern. Wer eine Sprache zu freien Kompositionen verwenden soll, muß doch von seinem lexikalischen Wissen einen freien Gebrauch machen lernen. Dazu aber gehört vor allem auch dies, daß der Schüler mit vornehmen und schillernden modernen Wendungen ringen lernt. In dieser Hinsicht sind alle unsere heutigen Vorlagen von einer auffallenden Einseitigkeit: schreckliche Substantivbildungen, wie man sie in einem deutschen Aufsatze nicht dulden würde, bieten sie die Menge, für alle anderen Formen des spezifisch Modernen aber enthalten sie nur ganz vereinzelte Beispiele. Man läßt sich, was die Bildlichkeit betrifft, an einem kleinen Vorrat phraseologischer Wendungen genügen, mit welchen wie mit festen und gegebenen Größen operiert wird. Viel mehr sollte man in dieser Hinsicht dem Schüler zumuten, selbst heute, nach Abschaffung des lateinischen Aufsatzes. Der Schüler soll einem modern klingenden Satze gegenüber, wie dem ähnliche auch sein Denken und seine Anschauung fortwährend beim Meditieren bildet, sich auf dieser Stufe nicht mehr völlig ratlos finden lassen: er muß wissen, ob er im Lateinischen sich dieselbe Kühnheit oder eine ähnliche erlauben darf, oder ob er nach dem einfacheren Kern des Gedankens oder Bildes suchen muß. Ich will die Sache an einem Beispiel erläutern. Wenn ich ihn z. B. frage, wie jenes Wort Wallensteins: „Des Menschen Thaten und Gedanken, wißt, sind nicht wie Meeres blind bewegte Wellen u. s. w." lateinisch zu übersetzen sein möchte, so darf der Schüler nicht glauben, das sei einfach unmöglich, weil seine Übersetzungsvorlagen nie zu ihm in einer so edlen nnd gedankengesättigten Sprache geredet haben. Er muß solche Schwierigkeiten methodisch lösen lernen, und seine Übungsbücher sollen ihm dazu Gelegenheit geben. Um Mut zu gewinnen, muß er bei dem Leichtesten anfangen. Dieses feierliche „wißt" würde er durch scitote wiedergeben wollen, auch wenn es ihm nicht einst eingeschärft worden wäre, die Formen sci und scite seien zu vermeiden. Er wird fühlen, daß „Thaten und Gedanken" auch im Lateinischen hier durch Substantiva übersetzt werden müssen, doch wird er sie statt durch que lieber durch ve verbinden. Auch ist klar, daß es Substantiva auf io sein müssen,

selbst wenn cogitatio nicht auch in jenem andern Sinne dem selteneren cogitatum vorgezogen würde. „Des Menschen" erlaubt ihm sein stilistisches Gefühl nicht durch hominis zu übersetzen; es muß der Pluralis werden oder das Adjektivum, feierlicher aber und deshalb dieser Stelle angemessener als hominum wäre mortalium. „Nicht sein wie" heißt natürlich „non similem esse." So bliebe denn als das eigentlich Schwierige „blind bewegte Wellen" übrig, alles übrige hat sich ohne Zwang und fast ohne Änderung der lateinischen Sprache gefügt. Dieses Bild klingt modern. Zwar weiß er, daß die römischen Dichter unbedenklich caecus in übertragenem Sinne gebrauchen, mentis ad omnia caecitas gehört sogar zu den auswendig gelernten Wendungen seiner Stilistik. Für „blinden Zufall" hat man ihm anderseits immer magnus casus empfohlen, wiewohl selbst in der klassischen Prosa caecus vereinzelt sowohl als „blind machend" wie als „blind seiend" vorkommt. Hier aber würde ein Adverbium nötig sein. Zu maris undae caece commotae kann er sich aber doch nicht entschließen; sein Sprachgefühl warnt ihn davor. Da hört er's in der Ferne läuten. Unter den Mitteln, durch welche man im Lateinischen unbequeme Adjektiva und Adverbia ersetzt, war auch dieses genannt worden, daß man das Substantivum und Verbum verdoppelt. „Blinder Zufall" aber war in jenem Kapitel durch temeritas et casus übersetzt worden. Jetzt hat er's. „Des Meeres blind bewegte Wellen" sind maris undae temere commotae. Er erinnert sich jetzt auch, daß man das planlose Hinundherreden seiner schriftlichen Arbeiten wohl als temere disputare zu bezeichnen pflegte. Temeritas ist also nicht bloß die Steigerung zu audacia, sondern auch der Gegensatz des erleuchteten, zielbewußten Wollens. Wäre das Adjektivum aber hier möglich gewesen, so würde caecus nichts Sprachwidriges enthalten haben. „Blinder Eifer schadet nur" lautet die Moral einer bekannten Gellertschen Fabel. Nach Abwägung aller Schwierigkeiten würde das lateinisch übersetzt werden müssen: Nocent quae caeco feceris abreptus animi impetu.

Eine besondere Sorgfalt wenden unsere Vorlagen zum Übersetzen ins Lateinische der Satzbildung zu, und das mit Recht. Beim Übersetzen ins Lateinische gilt es, einen kunstgerechten, verwickelten und doch übersichtlichen und dazu festgefügten Bau aufzuführen. Es ist ebenso schwer als bildend für den Schüler, locker aneinander-

gereihte deutsche Sätze lateinisch in angemessene Satzformen zu bringen, zu erkennen, welche Glieder zu einem gemeinsamen Mittelpunkte in Beziehung gesetzt und in eine Periode umgewandelt werden dürfen, und wie dann diese Glieder zu stellen sind, oder ob aus euphonischen oder sachlichen Gründen einem untergeordneten Gedanken vielleicht auch im Lateinischen seine parataktische Selbständigkeit zu lassen ist. Vielleicht aber werden manche mit mir finden, daß unsere Übungsbücher die historische Periode zu stark bevorzugen, und daß man in dem Bestreben, das Satzgebäude nach allen Seiten auszudehnen, oft zu weit geht. Das bringt mehrere Übelstände mit sich. Erstens entfernt sich so der deutsch formulierte Satz gar zu weit von der unbefangenen Leichtfüßigkeit der deutschen Rede; sodann findet man der Periodenform zu Liebe dem Hauptgedanken gar zu viel untergeordnete Nichtigkeiten angefügt, so daß die anspruchsvolle Ausdehnung nicht mehr in richtigem Verhältnis steht zu dem Gedankengehalt. Auf diese Weise entsteht leicht der Eindruck des Phrasenhaften. Dadurch wird das Lateinische überhaupt in den Augen der Schüler kompromittiert. Überdies ist zu fürchten, daß sie selbst beim Schreiben durch derartige Vorlagen aller Einfachheit und Natürlichkeit entwöhnt werden. Ohne Zweifel hat Cicero oft des Parallelismus halber ein entbehrliches und leicht zu ergänzendes Glied hinzugefügt; aber selbst bei ihm hilft, in seinen Reden wenigstens, alle stilistische Meisterschaft nicht immer über die Nichtigkeit des aufgeblähten Gedankens hinweg. Doppelt fühlbar aber macht sich das Müßige solcher Zusätze in einem Latein, welches doch nicht die Vorzüge eines Originalschriftstellers als Ersatz zu bieten vermag. Man soll sich hüten, in dem Schüler den Glauben zu nähren, als müsse alles, was für lateinisch gelten will, sich in langen, verwickelt gebauten Perioden einherbewegen.

Zu wenig Schwierigkeiten andrerseits bieten unsere Übungsbücher dem Schüler hinsichtlich der Wahl des Ausdrucks. In allen schwierigen Fällen verweist man ihn auf den eben gelesenen Abschnitt seines Autors. Dort soll er suchen und das erforderliche Sprachmaterial sich herübernehmen. Allerdings wird ihm das eine heilsame Veranlassung, das Erklärte wieder in die Hand zu nehmen und gründlich und mit spähendem Auge noch einmal zu lesen. Hat er aber die Wendung entdeckt, auf welche die Variation jener Stelle zielt, so braucht er sie nur eben zu nehmen und in den Text seines Skriptums

einzusetzen. Daß damit ein so bewunderungswürdiger Fortschritt gemacht sei gegen früher, wo man die schwierigeren Wendungen unten anfügte oder durch Verweisungen auf Bekanntes finden ließ, oder auch auf die Unterstützung des Lexikons rechnete, kann ich nicht finden. Ich fürchte sogar, daß das nicht der richtige Weg ist, den Schüler wahrhaft frei zu machen und sein sprachliches Selbstgefühl, wenn man so sagen darf, zu heben. Auf diese Weise wird er stets verlegen sein und in seiner Verlegenheit unnatürliche Ungeschicklichkeiten begehen, sobald man ihn auffordert, ohne Rücksicht auf eben erst dargereichte Wortverbindungen aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzen. Soll er nun vollends Gelesenes in lateinischer Sprache rekapitulieren, so wird sein Gedanke immer unter allerhand Verzerrungen sich zwischen solchen Reminiscenzen aus der allerjüngsten Vergangenheit hin und her bewegen. Im Grunde machen unsere neuen Übungsbücher von jenem pädagogischen Hauptgesetze, es müsse das Neue an das Bekannte angeknüpft und zwischen dem Verschiedenen eine Verbindung hergestellt werden, eine zu einfache und buchstäbliche Anwendung. Ja vielleicht darf man behaupten, daß jene früheren, als altfränkisch und unsystematisch verspotteten Übungsbücher, den Geist jenes Gesetzes besser erfüllten als die heutigen, welche im engsten Kreise immer die eben gelesenen Abschnitte umschwärmen. Man darf sich nicht daran genügen lassen, auch auf der obersten Stufe in den lateinischen Schreibübungen fast ausschließlich mit einem Sprachmaterial zu hantieren, das fast in den Ohren der Schüler noch forttönt, und alles weiter Zurückliegende in toter Ruhe darüber fast erstarren lassen. Nein, der Sinn jenes Gesetzes ist erst dann erfüllt, wenn durch vielseitige Anknüpfungen auch an früher schon Erworbenes neue Triebe geweckt werden. Kein errungenes Wissen darf ruhender Besitz bleiben, kein neuer Zuwachs darf nur von außen angefügt werden. Mit jeder Bereicherung muß vielmehr ein Umbildungsprozeß in dem älteren Besitzstande wachgerufen werden. Nur so wird das Wissen zu einem wirklichen Eigentum, nur so wird es fest verankert und vor der Gefahr, schnell vergessen zu werden, geschützt. So schafft auch die Natur, welche nicht äußerlich eine Rinde auf die andere setzt, sondern zugleich, soweit es irgend möglich ist, das Frühere und Alternde mitverjüngt.

Noch ein Wort über den Inhalt unserer Übersetzungsvorlagen. Man rühmt es als einen Vorzug, daß jetzt nicht mehr ein buntscheckiges Vielerlei geboten, sondern ein enger Anschluß an die Lektüre erstrebt wird, wie das Gesetz der Konzentration es gebietet. Einerseits sind nun aber doch jene älteren Bücher bemüht, wenn man von wirklich nur wenigen sonderbaren Kapiteln absieht, ihre Stoffe an die Hauptvorstellungskreise des Schülers anzuknüpfen, andrerseits ist unseren in der letzten Zeit erschienenen Vorlagen, die in Anlehnung an bestimmte, in der Klasse durchgearbeitete Schriften und Abschnitte verfaßt sind, nur selten eine gehaltvolle und zu einer weiteren Vertiefung in das Gelesene kräftig auffordernde Reproduktion gelungen. Was sie bieten, ist meistens weiter nichts als ein mattes Echo der Lektüre, welches durch seinen Inhalt vielmehr schaden muß, weil es die Wirkung des vorher Gesagten trübt. Soll man sich aber schon auf der untersten Stufe vor nichtigen Extemporalien hüten, so ziemt sich das erst recht in Prima. Dieser kurze Abschnitt, den man dem Schüler zum Übersetzen giebt, beschäftigt ihn ja länger als irgend etwas und beschäftigt ihn in besonders anstrengender Weise. Von allen Seiten muß er immer wieder die deutschen Worte ansehen, und beim Hin- und herwenden durchdringt er sich ganz mit dem Gedanken. Man sorge also, daß die Vorlage auch dem Inhalte nach einer solchen Aufmerksamkeit würdig sei. Bloße Variationen gelesener Abschnitte sind zu widerraten, weil auch der geschickteste Lehrer die Feinheiten des Originals durch all die Änderungen, zu denen er sich gezwungen sieht, um nicht einfach das Gelesene zu wiederholen, zum großen Teil leider zerstören wird.

Nun suchen unsere Vorlagen allerdings auch die Gedanken des Schriftstellers zu verjüngen und in neuer Beleuchtung zu zeigen. Dieser Weg ist der richtige; aber der Preis ist auf diesem Gebiete noch nicht gewonnen. Wo findet sich unter jenen Büchern eins, aus welchem der Schüler ernste, ihm in die Seele dringende Gedanken herholen könnte? Und sie könnten ihm doch so viel Anregendes im Anschluß an die Schulschriftsteller sagen. Wohin man auch blickt, überall sieht man Anlehnungen an Gelesenes, in welchen es auf einen reichen, fruchtbaren und gewinnenden Inhalt gar nicht abgesehen zu sein scheint, und die sich mit einem harmlosen Minimum von Gedanken zufrieden geben, fast einzig bemüht, das Sprachmaterial einiger

wenigen Kapitel auszubeuten und zu lateinischen Satzbildungen und zur Anwendung einiger stilistischen Ersatzmittel Gelegenheiten zu bieten. Ein für Prima bestimmtes Übungsbuch zum Übersetzen ins Lateinische darf dem Schüler sich nicht durch die Ungeschicklichkeiten seiner Form widerwärtig machen, zugleich aber soll es ihm durch seinen Inhalt imponieren, soll ihm Verbindungen schaffen zwischen dem Unverbundenen, soll ihm die Punkte der alten Geschichte und Civilisation, welchen ihn die Schule durch eigene Lektüre näher treten läßt, nach allen Seiten erleuchten und so seine Anschauung des Altertums vervollständigen und das einzelne Gelesene zu einem Ganzen erweitern. Daß das der Idee der Konzentration gemäß immer geschehen müsse durch Reproduktion der gerade vorliegenden Lektüre, ist ein Irrtum. Unsere Übersetzungsvorlagen fassen den Begriff der Konzentration ganz materiell und äußerlich, in ähnlicher Weise wie man früher die dramatische Handlung faßte. „Manche sehen nur Handlung", sagt Lessing, „wo Körper thätig sind und gewisse Veränderungen im Raume erfordern." Er selbst definiert die Handlung im Gegensatz dazu als eine Folge von Veränderungen, die zusammen ein Ganzes ausmachen und nennt Handlung auch jeden inneren Kampf von Leidenschaften, jede Folge von verschiedenen Gedanken, wo die eine die andere aufhebt. So ist zur Konzentration auch nicht völlige Übereinstimmung des gebotenen Stofflichen nötig. Auch dies leuchtet ein, daß es nicht Konzentration genannt zu werden verdient, wenn dasselbe genugsam Behandelte noch einmal in matterer Wiederholung geboten wird, sondern vielmehr wenn Neues auf geschickte Weise in die Kreise des Erworbenen geleitet wird.

8. Über Versetzungen.

In dem Maße als die Zahl der Unterrichtsgegenstände sowie der Unterrichtsstoffe für die einzelnen Fächer zugenommen hat, sind die Versetzungen unregelmäßiger geworden. Auch die bewußter und damit subtiler gewordene Methode nicht minder als die bestimmten Formulierungen für die Anforderungen der Schlußexamina haben das Ihrige dazu beigetragen, daß man auch in den unteren und mittleren Klassen schon zögernder geworden ist, die für die Versetzung erforderliche Reife zuzuerkennen. So ist es denn gekommen, daß, was zur Zeit unserer Väter die Regel war, daß nämlich ganze geschlossene Abteilungen bis auf wenige Abfallende sich durch die Klassen vorwärts bewegten, jetzt eine seltene Ausnahme ist. Kaum der Kern einer Abteilung bleibt heute jahrelang beisammen, und nur wenige glücklich begabte und sehr strebsame Schüler können sich, am Schlusse angelangt, rühmen, alle Klassen in der normalen Zeit durchgemacht zu haben. Auch jetzt nach allgemeiner Durchführung der Jahreskurse sind die Versetzungen noch weit davon entfernt, für regelmäßig gelten zu können. Es sind wohl aller Orten nicht bloß wenige Schüler, welche auch so, nachdem man anstatt „dasselbe Pensum zweimal hastig und ungenügend zu erledigen“ sich entschlossen hat es „einmal gründlich durchzuarbeiten“[1]), die Reife zur Versetzung am Schlusse des Jahres nicht erlangen. Kein Wunder, daß das Publikum so schnell bereit ist, in Anklagen, die gegen die Schule erhoben werden, einzustimmen. So ungenügende Resultate scheinen auf fehlerhafte Einrichtungen oder auf falsche Grundsätze zu deuten. Auch die vorgesetzten Behörden erblicken in dieser mangelnden Gleichmäßigkeit des Vor-

---

[1]) Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 280 und die Verfassung der höheren Schulen S. 38.

rückens einen Gegenstand ernstester Besorgnis. Es kann demnach nicht für unzeitgemäß gelten, die Hauptseite der Frage etwas heller, als bisher geschehen ist, zu beleuchten.

Ich muß einige Bemerkungen vorausschicken, um der nachfolgenden Betrachtung feste Grenzen zu ziehen. Es liegt mir z. B. fern zu prüfen, ob wegen der auf allen Gebieten heute so hoch gesteigerten Anforderungen und infolge des bisherigen Mangels an privilegierten Mittelschulen sich wirklich so viel unzureichend begabte Schüler heute in den heiligen Räumen des Gymnasiums zusammenfinden, so daß die Unregelmäßigkeit der Versetzungen höchst einfach aus der gesunkenen Qualität der Schüler zu erklären wäre. Auch will ich nicht untersuchen, ob man die Ursache des Übels vielleicht in der zerstreuten Gemütsverfassung unserer Schüler zu suchen hat, welche ihrerseits wieder eine Folge von der hinschwindenden Einfachheit des Lebens in den mittleren Ständen wäre. Man könnte drittens an eine innere Fehlerhaftigkeit unserer heute sich sehr stolz gebärdenden Methode denken, welche es glücklich dahin gebracht hat, daß Dinge, welche früher der Hauptsache nach mühelos bewältigt wurden, nunmehr von den verzwicktesten Schwierigkeiten zu strotzen scheinen. Auch nach dieser Seite will ich jetzt nicht die Aufmerksamkeit lenken. Mein einziges Bemühen soll vielmehr sein, den Begriff der Reife für die Versetzung festzustellen und daraus Grundsätze für die Versetzung zu gewinnen.

Daß es sich hierbei um eine Frage von der höchsten Wichtigkeit für das Gedeihen der Schule handelt, kann niemandem zweifelhaft sein. Keiner, der unterrichtet hat, hält das Verstehen klar entwickelter Gedanken für etwas so Selbstverständliches und so mühelos zu Erreichendes, als Nichtpädagogen zu glauben Neigung haben. Wollen wir also unseren Schülern redlichen Gewinn verschaffen und uns selbst das hohe Bewußtsein einer fruchtbringenden Thätigkeit, so müssen wir dafür sorgen, daß die Schüler, welche wir gemeinschaftlich unterrichten, auf ungefähr derselben Stufe geistiger Entwickelung stehen und ungefähr dasselbe Quantum positiven Wissens besitzen. Nur so darf man doch hoffen, daß durch dieselbe Rede, an alle zugleich gerichtet, der Hauptsache nach die beabsichtigte Wirkung hervorgebracht werde.

Freilich nur wer sehr naive Vorstellungen von der menschlichen Natur im allgemeinen und von der Natur der Lehrenden und Lernenden im besondern hat, kann eine reine Lösung des vorliegenden Problems

für möglich halten. Tiere lassen sich leicht und nach sicherer Berechnung für das ihrer Natur überhaupt Erreichbare dressieren; der Mensch hingegen, dieses **être ondoyant et divers**, wie Montaigne sagt, scheint aller Normierungen zu spotten und kann jedenfalls nur von solchen mit Erfolg regiert werden, welche trotz der Strenge und bewußten Sicherheit, mit welcher sie an dem Normalen festhalten, geistige Unbefangenheit genug besitzen, um das Recht des Besondern zu erkennen, und mit elastischer Leichtigkeit sich in Zugeständnisse finden, welche die Autorität des Gesetzes in den Augen keines Klarsehenden gefährden können. Es ist also bei der Vielgestaltigkeit der menschlichen Natur, im Moralischen wie im Intellektuellen, nicht möglich, eine unfehlbare und für alle Bedürfnisse der Praxis ausreichende Formel der Reife aufzustellen. Wenn irgendwo, so muß hier im Sinne des Aristoteles die Billigkeit ausgleichend die Härte des allgemein redenden positiven Rechtes mildern (*ἐπιείκεια ἐπανόρθωμα νόμου ᾗ ἐλλείπει διὰ καθόλου*). Wessen ganze Weisheit und Festigkeit darin besteht, an der Formel, die ihm gegeben ist, oder die er sich selbst gebildet hat, mit unverbrüchlicher Treue festzuhalten — in der Sprache des Stagiriten heißt so einer *ἀκριβοδίκαιος* —, der wird seinen Schulwagen in eine unangenehm stoßende Gangart versetzen, welche für die darin Sitzenden nicht minder verdrußschaffend ist als das Fahren in einem wirklichen Wagen ohne Federn auf holprichten Wegen.

Vor allem ist aber daran festzuhalten, daß von der Empfehlung eines lässig nachsichtigen Versetzungsmodus, von einem bloßen Versetzen **in spem boni eventus**, noch viel weniger die Rede sein darf. Eine urteilslose Strenge, welche über keinerlei Unwissenheit in irgendeinem einzelnen Fache hinwegzusehen versteht und schon deshalb inhuman genannt zu werden verdient, weil sie von einer ganz falschen Vorstellung von der Leistungsfähigkeit der menschlichen Natur ausgeht, schafft nicht bloß viel Unzufriedenheit bei Eltern und Schülern, worüber man sich im Bewußtsein seines guten Rechts hinwegsetzen müßte, sondern führt auch in allen Klassen Ansammlungen von stumpfen, mit Ekel gegen die gebotene Speise erfüllten und zu alten Schülern herbei, deren Beispiel, selbst wenn alle Lehrer der Klasse fest und geschickt sind, von gefährlich ansteckender Wirkung ist. Fast noch schlimmer aber ist die Wirkung zu nachsichtiger Versetzungen: die bald überall vorhandene große Zahl zu schwacher Schüler zwingt dem

gesamten Unterrichte eine herabziehende Tendenz auf, gegen welche sich auch der frischeste und strebsamste Lehrer früher oder später müde arbeitet. In Frankreich rückt man bekanntlich ohne Übergangsprüfung durch das bloße Recht der Zeit in die nächsthöhere Klasse. M. Bréal[1]) versichert, daß sich Fremde nicht leicht von der Entfernung, welche den ersten vom letzten in einer französischen Klasse trennt, eine Vorstellung machen können. Unter fünfzig Schülern, sagt er, arbeiten zehn mit Eifer, fünfzehn andere folgen erträglich, die übrig bleibenden fünfundzwanzig aber bilden einen Nachtrab, wie schlecht organisierte Heere ihn nachschleppen. So kommen in den obersten Klassen Schüler unangefochten an, welche einige Klassen tiefer schon nicht mehr an ihrer Stelle sein würden. Je weiter nach oben, je mehr schwillt diese Schar an, die nur dem Namen nach noch zur Klasse gehört. M. Bréal bezeichnet sie als **bataillon de marodeurs** und gesteht, daß auch beim besten Willen der Lehrer sich mit so weit Zurückgebliebenen nicht beschäftigen könne.

So verlockend aber einerseits das Bild einer Schule ist, in welcher nur gleichmäßig vorgebildete und für die Bewältigung des neuen Unterrichtsstoffes durchaus reife Schüler sich vor demselben Lehrer zusammenfinden, so betrübend andrerseits das Bild einer durch charakterlose Gutmütigkeit beim Versetzen verlotterten Schule ist, wird man doch, sobald man dem Begriffe der Reife tiefer nachgedacht hat, etwas über die Mitte hinaus der Milde zuneigen.

Vor allem ist es klar, daß der Zustand der absoluten Reife eine Utopie ist, welche sich auch durch die größte Strenge in Schülern nicht erzwingen läßt. Auch diejenigen, welche wir ohne Bedenken versetzen und beim Abiturientenexamen für reif erklären, haben doch nur eine relative Reife erlangt. Natürlich verstehe ich darunter nicht eine dem Standpunkte des Alters und der Klasse nur angemessene Reife, sondern auch mit Rücksicht auf dieses bestimmte, der einzelnen Klasse gesetzte Entwickelungsziel ist selbst der beste Schüler immer nur relativ reif. Schon die groben Kriterien der Reife genügen, um das Relative unserer Resultate, selbst wenn sie glücklich zu nennen sind, darzuthun. Hinsichtlich des gedächtnismäßig zu Bewältigenden läßt sich allenfalls eine absolute Reife erzielen; wenn wir aber, was die Konsequenzen

[1]) M. Bréal, **Quelques mots sur l'instruction publique en France. Paris, Hachette.** S. 264—268 **(Des examens de passage).**

des Gelernten, die Anwendung und all die möglichen Verbindungen desselben betrifft, uns nicht einen gewissen Grad von Fehlerhaftigkeit und Unkenntnis gefallen lassen, d. h. uns mit einer relativen Reife begnügen wollen, so werden wir kaum je einen über die untersten Klassen hinausbringen.

Von einer absoluten Reife kann man allenfalls auf den untersten Stufen, d. h. in der Vorschule und in den unteren Gymnasialklassen reden. In dem Maße als der Schüler steigt, dehnt sich der Kreis, den er geistig umspannen soll. Wollen wir nun alle so lange zurückhalten in jeder folgenden Klasse, bis sie mit einer Art von nie versagender Aufmerksamkeit das ganze durchlaufene Gebiet überblicken und aller Orten über den Buchstaben des Gelernten wirklich zum Sinn durchgedrungen sind, so werden wir bald keinem mehr die Wohlthat einer höheren Bildung gönnen können. Man könnte nun freilich erwidern, daß der höhere Unterricht dann nach Absolvierung der ersten Elemente dem jugendlichen Geiste fortwährend eine Arbeit zumutet, für deren völlige Bewältigung seine Kraft überhaupt nicht ausreicht. Ich räume auch ein, daß unser Unterricht sich auf allen Gebieten, die Mathematik und den grammatischen Unterricht ausgenommen, zahlreicher Anticipationen schuldig macht, füge aber zur Entschuldigung hinzu, daß die Notwendigkeit dazu eine unabweisbare ist, wenn man die Bildung des Schülers bis etwa zum neunzehnten Jahre zu einer Art von Abschluß bringen will. Manches könnte besser gemacht werden, wenn sich der schöne Traum von einer individuellen Behandlung der Schüler verwirklichen ließe. So aber bleibt uns der Hauptsache nach nichts übrig, als die Gegenstände des Unterrichts wie die Erklärungsweise der allgemeinen Entwickelungsstufe der vor uns sitzenden Klasse anzubequemen. Zum Troste, ja zur Rechtfertigung kann man sich auch dieses sagen, daß die treibende Kraft eines edlen Unterrichts den Tag des Abgangs von der Schule sogar überdauern soll. Wer nur mit positiven Kenntnissen und sichern Fertigkeiten ausgerüstet in die Wissenschaft oder ins Leben tritt und weiter keine keimende Samenkörner künftiger Erkenntnis in sich trägt, ist nicht mit vorsichtiger Methode, sondern schlecht und mechanisch unterrichtet worden. Eine solche mit dem neunzehnten Jahre abgeschlossene Reife wäre eine Frühreife und würde bald mit erschreckender Klarheit die Züge plattester Gewöhnlichkeit zeigen.

Doch nicht dieses höhere Problem soll uns jetzt beschäftigen. Ich wiederhole, daß abgesehen von der untersten Stufe kaum je einem Schüler für einen Gegenstand die absolute Reife wird nachgerühmt werden können. Auch der beste und sicherste wird, sobald das Unterrichtsfeld eine gewisse Breite gewonnen hat, vor Ungeschicklichkeiten und Fehlern im Mündlichen wie im Schriftlichen nicht durchaus bewahrt bleiben. Zunächst also fragt sich, ob sich eine bestimmte Formel finden läßt, um den für die Versetzung noch erlaubten Grad der Unreife klar zu bestimmen. Es handelt sich dabei nicht um eine mildherzige Nachsicht, geübt zu dem Zwecke, um einen nicht zu kleinen Bruchteil der Schüler in die nächsthöhere Klasse zu befördern, sondern um eine psychologisch wie pädagogisch vernünftige und notwendige Nachsicht.

Selbst einen Schüler, der wie Rousseaus Emil seinen besonderen erleuchteten und ergebenen Lehrer und Erzieher fände, würde es sich nicht empfehlen, so lange erbarmungslos bei jedem Abschnitte zurückzuhalten, bis innerhalb dieser Grenzen jede Möglichkeit des Fehlgreifens ausgeschlossen wäre. Man ist oft schon fähig, das Höhere zu empfangen, ehe noch das Niedere zum unverlierbaren Besitz geworden ist. Über einen gewissen Punkt hinaus ist überdies keine menschliche Aufmerksamkeit demselben Gegenstande gegenüber einer straffen Spannung fähig. Wer dann noch länger zum Hören zwingt, erzeugt verfinsternden Ekel und bringt seinen Schüler mehr zurück als vorwärts. Auch das verdient beachtet zu werden, daß im Lichte des Nachfolgenden das Vorhergehende oft klarer erscheint.

Dazu gesellen sich beim gemeinsamen Unterrichte noch besondere Gründe.

Wir versetzen nur am Schlusse des Semesters, auch kennen wir keine besondere Versetzungen für die einzelnen Fächer. Zwar unterscheiden wir zwischen der Gesamtreife und der Reife für die besondern Gegenstände. Das darf uns aber doch nicht darüber täuschen, daß dieses Verfahren ein summarisches ist und zu den unvermeidlichen Übelständen des gemeinschaftlichen Unterrichts gehört. Eine Theorie der Versetzung wird demgemäß stets eine inkommensurable Aufgabe bleiben, so sehr andrerseits jeder, welchem das Wohl unserer Jugend am Herzen liegt, bemüht sein muß, über diesen wichtigen Punkt unserer Schulverwaltung sich ein festes Urteil zu bilden.

Es fehlt zwar nicht an Gründen, um dieses Klassensystem dem Fachsystem gegenüber zu rechtfertigen. Auch für die einzelnen Fächer ja muß eine der gesamten Entwickelung angemessene Behandlungsweise in Anwendung gebracht werden. Auch sollen die einzelnen Lehrer einer Klasse auf einander Rücksicht nehmen und sich bewußt bleiben, daß sie zusammen einem gemeinschaftlichen Ziele zu arbeiten. „Der Unterricht der Klasse wird also als ein in sich zusammenhängendes Ganzes betrachtet, das zugleich absolviert werden müsse, um auf der betreffenden Stufe eine allseitig genügende, in sich harmonische Bildung hervorzubringen".[1]) So heißt es auch in der preußischen Ministerialverordnung vom 24. Okt. 1837: „Es muß jeder, welcher auf Versetzung Ansprüche macht, wenn auch nicht in allen Lehrobjekten durchaus gleichmäßig fortgeschritten, doch in den Hauptlehrgegenständen, an welchen sich seine Gesamtbildung am füglichsten prüfen läßt, zu dem für die zunächst höhere Klasse unentbehrlichen Grade der Reife gelangt sein". Leider befindet sich unter den Lehrfächern eines, welches dieses Konzert einer harmonischen Gesamtreife oft durch seine Disharmonieen stört, die Mathematik. Es sei fern von mir, das Vorurteil wiederholen zu wollen, daß ohne eine besondere, mit den übrigen Fähigkeiten durch kein Band verbundene Anlage für dieses Fach nichts Erhebliches geleistet werden könne. Dieser Ansicht wäre es allerdings nicht bloß gemäß, diesen Gegenstand bei Versetzungen und Abgangsprüfungen nur nebenbei in Betracht kommen zu lassen, sondern ihn ganz aus unseren Lehrplänen zu streichen, als welche auf die allgemeine und durchschnittlich gleiche Organisation des Geistes berechnet sind.[2]) Wenn wir indessen von der eigentlichen mathematischen Erfindung absehen, so hat es doch auch die Mathematik mit jenen reinen und dem normalen Menschen eingeborenen Denkgesetzen zu thun, an welche auch jeder gründliche Sprachunterricht fortwährend appellieren muß. Man kann also wohl mit Schrader erklären, die Mathematik sei erlernbar für

---

[1]) Wehrmann in der pädagogischen Encyklopädie von Schmid S. 670.

[2]) Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre § 140. Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen § 252: „Daß die Anlage zur Mathematik seltener sei als zu andern Studien, ist bloßer Schein, der vom verspäteten und vernachlässigten Anfangen herrührt".

jeden, der zum klaren Denken vermocht werden kann. Vor allem läßt sich zu Gunsten dieses Faches das vollkommen Sichere und Klare der Resultate anführen, wodurch in dem Schüler das glückliche Gefühl des Fortschreitens in einem Grade rege wird wie für keinen andern Lehrgegenstand. Gleichwohl bin ich der Meinung, daß die sehr verbreitete Ansicht, es sei für die Mathematik eine besondere und nicht gar häufige Begabung nötig, doch aus einer tieferen Quelle fließt, als Schrader in seiner eifrigen Widerlegung annimmt. Es mag sein, daß die ungenügenden Leistungen in diesem Fache oft aus Fehlern in der Lehrmethode herzuleiten sind, welche hier viel verhängnisvoller wirken als beim sprachlichen Unterrichte, der infolge der Vielseitigkeit seiner Anregungen selbst bei ungeschickter Behandlung von einer zwar geminderten aber doch unvertilgbaren Wirkungskraft ist. Kein Verständiger wird sich entschließen, ohne die zwingendsten Gründe auf eine gründliche Behandlung von Lehrfächern von einer solchen formal bildenden Kraft wie die Mathematik und das Rechnen zu verzichten; aber es verlohnt sich immerhin in Erwägung zu ziehen, daß das Interesse bei diesem Unterrichte ein vorherrschend spekulatives ist, und daß die Denkformen, an welche er sich wendet, zwar zur normalen menschlichen Ausrüstung gehören, daß aber die Fähigkeit zu abstrahieren und von diesen Formen einen reinen, objektlosen Gebrauch zu machen, auch bei normal beanlagten Menschen einen sehr verschiedenen Stärkegrad hat. Bei einem gemeinschaftlichen Unterrichte ergeben sich daraus eigentümliche Schwierigkeiten für diesen Gegenstand. Vor allem rechne ich hierzu das ungleich schnelle Fassen der Schüler. Selbst wenn wir eine Klasse annehmen, in welcher weder hervorragend fähige, noch hervorragend schwerfällige Schüler sitzen, wird ein bei weitem größerer Zwischenraum als in den andern Stunden die Leichtigkeit des Besten von der Schwerfälligkeit des Schwächsten trennen. Auch läßt sich aus guten Leistungen in der Mathematik nicht auf die Gesamtreife schließen, auf welche jeder einsichtige Lehrer sowohl bei Versetzungen als beim Abiturientenexamen doch größeres Gewicht legt als auf die Reife für seinen besonderen Gegenstand. Einen Mathematiker also, der außer der Mathematik in keinem andern Gegenstande seine Schüler unterrichtet, noch auch sonst in persönlichem Verkehr mit ihnen gestanden hat, sollte man nicht, wie üblich, beim Abiturientenexamen nach seinem Urteil über

die Gesamtreife fragen. Bei dem rein formalen Charakter seines Unterrichts (ich sehe von der Anwendung der Mathematik auf die Physik und Geographie ab) hat er für ein solches Urteil kein genügendes Material sammeln können. Man kann sich demnach nicht wundern, wenn er immer wieder darauf zurückkommt, daß der Schüler für seinen Gegenstand nicht reif ist, und daß er ihm also auch nicht die Gesamtreife zuerkennen könne.

Die Vertreter der Mathematik gelten im allgemeinen als die unbequemsten Glieder der Lehrerkollegien. So oft werden Beschlüsse, die allen anderen genehm wären, durch ihren Einspruch verhindert; so oft wirft man ihnen vor, daß sie für ihren Gegenstand eine ungebührliche Bevorzugung beanspruchen und ihn nicht bloß als Hauptgegenstand, sondern als ersten Gegenstand angesehen wissen wollen. Kompromissen zeigen sie sich meist abgeneigt. Daher die häufigen Anklagen eigensinniger Rechthaberei, die gegen sie gerade erhoben werden. Schließlich gewöhnt man sich sie für ἰδιογνώμονες zu halten und vermeidet jede Diskussion mit ihnen, weil es so schwer sei, sie auch nur eines Strohhalms Breite von ihrer ersten Meinung abzubringen. Man thut ihnen ohne Zweifel unrecht, indem man dabei vergißt, daß die Leichtigkeit, mit welcher die Mathematik erfaßt wird, keinen sichern Maßstab bietet für die allgemeine Klarheit des Kopfes, und daß auf der andern Seite durch die großen Schwierigkeiten, welche diesem und jenem die Mathematik bereitet, noch nicht bewiesen wird, daß er für eine scharfe und wissenschaftliche Auffassung überhaupt unfähig ist. Der Mathematiker beurteilt den Schüler nach der Fähigkeit, sich in die reinen, vor aller Erfahrung sichern und unabhängig von aller Erfahrung erkennbaren Formen unserer Anschauung zu finden. Eine solche, von allem Inhalte sich loslösende Denkarbeit verlangt aber kein anderer Gegenstand von dem Schüler. Wie kann man sich da wundern, daß sich das Urteil des Mathematikers nicht immer mit dem Urteile der andern Lehrer über denselben Schüler deckt? Gestalt und Zahl liegen allerdings, wie Herbart sagt, so recht in der Mitte unseres ursprünglichen Gesichtskreises. Die Grundanfänge des Messens und Rechnens sind allerdings die natürlichsten, die ersten, fast nicht auszulassenden Vorübungen, welche auch der schwächste Verstand sich selber schafft; und diesen Grundanfängen schließt sich die fernere, mathematische Bearbeitung aufs engste an und

geht von da nur ganz allmählich in ununterbrochener Folge weiter[1]). Man kann darauf erwidern, so natürlich dem Verstande der Gebrauch dieser Formen ist, so wenig natürlich ist es ihm, diese notwendigen Formen seines Denkens losgelöst von allen Objekten, die er mit ihrer Hülfe bewältigen könnte, zum Gegenstande seines Nachdenkens zu machen. Im Grunde handelt es sich dabei um nichts Geringeres, als den feinsten Instinkt des Menschen in das Licht des Bewußtseins zu erheben. Daß vielen das sehr schwer wird, ist so wenig verwunderlich, daß man sich vielmehr darüber wundern muß, daß die Klagen über die eigentümlichen Schwierigkeiten dieses Gegenstandes nicht noch häufiger sind.

Jede Beschäftigung übt auf den Geist wie auf den Charakter eine zugleich bildende und verbildende Wirkung aus. Es ist demnach begreiflich, daß die Mathematiker, deren Objekt nicht die unendliche Bedingtheit der anderen Gegenstände des menschlichen Nachdenkens hat, die reinen Lösungen lieben und zu abwägenden Zugeständnissen weniger geneigt sind, als die Vertreter der andern Fächer. Je nach dem Charakter und dem ganzen Bildungszustande kann das ein Vorzug oder ein Fehler werden. Nur ganz unbedeutende Menschen fallen ganz den Wirkungen ihres Milieus und ihrer gewöhnlichen Beschäftigung zum Raube; in den meisten wehrt sich die Menschlichkeit gegen die ausdörrende Wirkung stets gleicher Einflüsse und einseitiger Thätigkeiten. In dem Maße als einer Eigenes hat, weiß er das Gute, welches in der Richtung seines alltäglichen Thuns liegt, sich zu nutze zu machen und den schädlichen Nebenwirkungen seiner Thätigkeit auszubeugen. Nichts ist auch so vortrefflich, daß es nicht zugleich schaden könnte, wie auch nichts so schädlich ist, daß ihm nicht gute Wirkungen abgewonnen werden könnten. So kennt gewiß jeder aus seinem Umkreise Mathematiker, deren Wesen zu einer klaren Bestimmtheit ausgereift ist und sich dabei vor jenem beschränkten Eigensinn subalterner Menschen durchaus bewahrt hat. Andrerseits verdient bemerkt zu werden, daß die große Masse der Lehrer überhaupt bei den Außenstehenden als eigensinnig und pedantisch gilt. Im allgemeinen sind das die Reden von Menschen, die von dem Segen einer angestrengten und disziplinierenden Arbeit keine Ahnung haben.

[1]) Herbarts Werke. Ausg. v. Hartenstein XI 89—107.

Man soll aber auch nie vergessen, daß die Schule kaum je allem Besonderen und Sinnigen, was in der Begabung des einzelnen Schülers liegt, Gelegenheit geben kann hervorzutreten und sich zu entfalten. So kann allerdings der Fall eintreten, daß, wo ein reger Geist und eine erfreuliche Gesamtentwickelung vorhanden ist, der Lehrer doch nach dem allein, was er zu sehen und zu hören bekommen hat, zum Schrecken der Eltern von Faulheit, Liederlichkeit und Unwissenheit reden muß.

Es kommt mir nicht in den Sinn, die ehrenvolle Stellung, welche der Mathematik in unserem Lehrplane eingeräumt ist, anfeinden zu wollen. Mag man sie immerhin mit Herbart eine Priesterin der Deutlichkeit und Klarheit nennen, mag ihr auch das Lob gönnen, daß sie in den Besitz eines festeren Wissens bringt und mehr zur Aufmerksamkeit zwingt als irgendein anderes Fach, daß sie dem Schüler das stolze Bewußtsein seines sicheren Fortschreitens verschafft, wie keine andere Beschäftigung in gleich hohem Grade. Auch das verdient bemerkt zu werden, daß sie recht geeignet erscheint, auf einer höheren Entwicklungsstufe mit ihrer kühlen Klarheit eine gewisse maßlose Unendlichkeitssucht des modernen Geistes zu zügeln. Ungefähr in diesem Sinne bezeichnet sie Herbart als das Ergänzungsstück, welches die Erziehung, indem sie den Jüngling durch die Philosophie belebt und befeuert, derselben notwendig anfügen müsse, um ihn nicht über alle Schranken zu spornen. Es handelt sich hier nur darum, auf die Schwierigkeiten hinzuweisen, welche dieser Gegenstand für die Versetzungen bereitet und für den gemeinschaftlichen Unterricht überhaupt. Was manchen Schülern und mitunter solchen, mit welchen es für die andern Stunden recht traurig steht, in den mathematischen Stunden so leicht wird, daß sie nicht begreifen, wie man mit so selbstverständlichen Dingen ganze Stunden hinbringen kann, bereitet andern und oft solchen, welche in den andern Fächern Erfreuliches leisten, die größte Pein. Wer deutsche und fremdsprachliche Aufsätze in den oberen Klassen korrigiert hat, wird sich manches von dem mathematischen Lehrer höchlichst gelobten Schülers erinnern, an dem er selbst schier verzweifelte. Wenn die Darstellung eines in der Mathematik guten Schülers öde und farblos und der Aufsatz inhaltlos ist, so könnte man sich das allerdings leicht aus der vorwiegenden Tendenz seiner Denkkraft erklären; was soll man aber dazu sagen,

wenn er seine wenigen Gedanken nicht einmal mit nüchterner Klarheit und leidlich zusammenhängend vorzutragen versteht? Umgekehrt wird sich jeder Lehrer des Deutschen und Lateinischen solcher Schüler erinnern, die für die Mathematik trotz alles Fleißes kaum das Notdürftigste leisteten, und deren Aufsätze sich nicht bloß durch Gewandtheit der Darstellung und Fülle des Gehaltes, sondern auch durch Klarheit der Gedankenentwicklung auszeichneten. Das ist eine Thatsache, welche die wissenschaftliche Pädagogik in ihrer Bewunderung für die reine Wissenschaftlichkeit der Mathematik nicht hinwegdekretieren kann. Mag es auch verkehrt sein, von einer besonderen Befähigung für die Mathematik in dem Sinne zu reden, als müsse zu der normalen Ausrüstung des menschlichen Geistes noch eine besondere für gewöhnlich darin nicht befindliche oder nur durch ein schwaches Analogon meistens angedeutete Kraft kommen, damit für diesen Gegenstand auch nur den Anforderungen der Schule genügt werden könne, so ist doch dieses unleugbar, daß Klarheit des Kopfes für die übrigen Aufgaben des Denkens, verbunden mit einer großen Ungeschicklichkeit für die Mathematik, eine nicht so große Seltenheit ist. Das kommt daher, weil ein Teil unserer Denkkraft für die Mathematik ausreicht, so jedoch, daß dieser Teil, der für eine nicht bloß tiefe, sondern auch scharfe Auffassung des Stoffes der andern Wissenschaften wie des ganzen Lebensgehaltes nicht durchaus gleichgültig, aber von sehr untergeordneter Bedeutung ist, dennoch für die mühelose Bewältigung schon der Elementarmathematik, welche auf dem Gymnasium gelehrt wird, schon eine Stärke haben muß, wie man sie mit Sicherheit selbst in normalen und für die übrigen Fächer ausreichend begabten Köpfen nicht erwarten darf. Allerdings also läßt sich die Mathematik von jedem, der als ein vollständiger Mensch gelten darf, bis zu einem gewissen Punkte lernen; aber die Bewältigungskraft für die Mathematik hält nicht gleichen Schritt mit der allgemeinen geistigen Entwicklung. Was auf keinem andern Gebiete möglich wäre, ist für die Mathematik möglich, welche die ganze Fülle der äußern und innern Erfahrung nichts angeht: ein Kind schon kann wirklich Großes leisten in der Mathematik, wie berühmte Beispiele beweisen.

Daß dieser Gegenstand für den Gesamtunterricht und namentlich am Schlusse des Semesters, wenn nach der Reife zur Versetzung

gefragt wird, viel Unbequemlichkeiten bereitet, ist also nicht zu verwundern. An der Methode mag manches geändert werden können, wie auch schon manches daran geändert sein mag im Vergleich zu früher, wo die für die mathematischen Stunden stets sehr große Zahl der schwachen Schüler durch die langatmigen Beweise sehr einfacher Sachen und durch eine Menge willkürlicher Hilfslinien verwirrt gemacht wurden. Heute läßt man es sich wohl mehr angelegen sein, wie auch beim Unterrichte der lateinischen und griechischen Syntax, nicht sowohl möglichst viel Paragraphos wohl einzustudieren, als die beschränkte Zahl der Hauptsachen gründlich zu erklären und die Fülle des Übrigen vom Schüler daraus durch eigenes Nachdenken ableiten zu lassen. Aber auch wenn nach der denkbar vollkommensten Methode unterrichtet wird, werden die Schüler den Anforderungen dieses Faches gegenüber eine verschiedenere Leistungsfähigkeit zeigen als für irgendwelche andere Stunden. Wäre es nun allerdings richtig, was Herbart sagt (a. a. O. S. 39), in jedem Kopfe, der, ohne Arithmetik und Geometrie zu besitzen, sich mit anderen Kenntnissen und Ideen vertraut gemacht habe, die ihrer Natur nach spätere Erzeugnisse des menschlichen Denkens sind (?), finde sich eine Disproportion der menschlichen Ausbildung, so könnte ja von einer Gesamtreife des Schülers nicht die Rede sein, so lange er die Reife für die Mathematik nicht erlangt hätte. Dagegen aber spricht, wie oben ausgeführt ist, die Erfahrung. Wir sehen es täglich an unseren Schülern, daß der mathematische Sinn, d. h. die Fähigkeit, die unbewußten Formen unseres Denkens mit Bewußtsein zu erfassen, wenig entwickelt sein kann, während das Denken mühelos mit Hilfe eben dieser Formen, sie mit der Sicherheit des Instinktes gebrauchend, die mannigfaltigsten Objekte bewältigt. Welches Gewicht hat man demnach dem Einspruche des Mathematikers gegen die Versetzung eines Schülers beizulegen? Kann man wie beim Abiturientenexamen sagen, daß die nicht genügenden Leistungen in diesem Lehrgegenstande durch die nicht bloß genügenden, sondern guten Leistungen in einem andern obligatorischen Gegenstande als ergänzt erachtet werden können? Ich glaube nicht, daß eine so einfache Lösung dieser brennenden Versetzungsschwierigkeit zu rechtfertigen ist. Bei der Abiturientenprüfung gilt es, die Gesamtreife für gewisse Lebensberufe oder für wissenschaftliche Studien zu konstatieren; bei der Klassenversetzung

aber wird die Reife für die nächste Klasse verlangt. Da nun nicht anzunehmen ist, daß den Schüler seine größere Geschicklichkeit für deutsche Aufsätze oder sein etwas reicheres Wissen für das Lateinische über die ganz anders gearteten Schwierigkeiten der Mathematik, für welche er nicht reif ist, hinweghelfen wird, so scheint es nicht gerechtfertigt, hier eine solche Kompensation eintreten zu lassen. Nur dies ließe sich zu Gunsten dieses Verfahrens sagen, daß, wer für die anderen Fächer sich über das bloß Notwendige hinaus entwickelt zeigt, in der folgenden Klasse dem Gegenstande seiner Schwäche einen gewissen Überschuß seiner Kraft und Zeit wird widmen können. Es leuchtet also ein, daß der Einspruch des Mathematikers die Versetzung sonst völlig reifer Schüler verhindern muß, falls sich nicht ein Mittel ersinnen läßt, das etwa für diesen Gegenstand noch Fehlende, dessenwegen man einen im übrigen befriedigenden Schüler nicht verurteilen möchte auch den Kursus der anderen Fächer noch einmal durchzumachen, nachträglich hinzuzufügen. Keine Gesamtreife des Schülers wird ihn in den höheren Klassen über klaffende Lücken in der Mathematik hinwegheben; nicht bloß daß das Zurückliegende nicht gewußt wird, sagen die Mathematiker, auch das Kommende kann durchaus nur unter Voraussetzung des Früheren verstanden werden. Was also thun? Ihn versetzen mit einer Admonition für Mathematik, die er in der folgenden Klasse einlösen muß? Er wird sie aus eigener Kraft einlösen können, erwidere ich, wenn seine Schwäche eine Folge seiner Faulheit war. Wie aber, wenn, wie dies wohl der häufigere Fall ist, seine Unreife sich aus den eigentümlichen Schwierigkeiten herleitet, welche ihm dieser Gegenstand bereitet? Nun dann muß er für diesen Gegenstand Privatstunden nehmen. Diese Lösung der Schwierigkeit scheint die gewöhnliche zu sein. Man versetzt sonst reife Schüler trotz des Einspruchs des Mathematikers und überläßt es ihren eigenen privaten Bemühungen oder der mehr oder weniger geschickten Unterstützung eines Privatlehrers, sie für ein Vorwärtsschreiten auch in der Mathematik fähig zu machen. Diese Lösung ist aber eine schlechte. Die Schule soll stolz an ihrer αὐτάρκεια festhalten und die Bundesgenossenschaft des Privatlehrertums verschmähen. Wer mit ausreichender Geisteskraft für das allgemeine Ziel der Schule ausgerüstet ist, den müssen wir mit unseren Mitteln dahin zu bringen streben. Soll demnach durch den durchaus berechtigten Ein-

spruch des Mathematikers nicht ein auf die Lernfreudigkeit der Schüler sehr lähmend einwirkendes Stocken in der Versetzung eintreten, so müssen für die Schüler, welchen man wohl die Gesamtreife, aber nicht die besondere Reife für diesen Gegenstand zugesprochen hat, mathematische Repetitions- und Übungsstunden in der folgenden Klasse eingesetzt werden. Für wen eine solche wöchentliche Stunde, von dem Lehrer der früheren Klasse gegeben, nicht genügen sollte, dem kann die Schule bei der Allgemeinheit ihres Zieles nicht helfen. Wie es ihr auf der einen Seite unmöglich ist, allen exceptionellen Schwierigkeiten Rechnung zu tragen, so muß sie auf der andern Seite bemüht sein, für die regelmäßig wiederkehrenden Schwierigkeiten Abhülfe zu schaffen, deren Vernachlässigung ihren ganzen Organismus ins Stocken bringen muß. Auch die als reif versetzten Schüler haben allerdings Wiederholungen des Gelernten und zurückbezügliche Übungen nötig; aber es besteht doch ein großer Unterschied zwischen einer summarischen Repetition und zwischen dem nachhelfenden Unterricht, welcher das in unbestimmter Dämmerung Daliegende hell erleuchten soll. Jeder Lehrer muß die heikligen Punkte seines Pensums kennen und die zaudernde Unsicherheit seiner schwachen Schüler an dem rechten Punkte zu stützen verstehen. Höchst selten hingegen wird der Privatlehrer die Schwierigkeiten, welche der behandelte Gegenstand auf dieser Stufe bietet, gleich schnell erkennen und mit gleicher Leichtigkeit das erlösende Wort finden.

Man muß sich in dem Bemühen, einen vernünftigen Versetzungsmodus zu finden, vor einer zu einfachen Betrachtungsweise hüten. Nur wer sich der Kompliziertheit dieses Problems bewußt ist, kann hoffen, in dem besonderen Falle das Richtige zu treffen. Was ist leichter, als alle Schüler, welche bei der Versetzungsprüfung bedenkliche Lücken in den Hauptfächern oder auch nur in einem Hauptfache gezeigt haben, noch für ein Semester zurückzuhalten? Das Mitleiden über den augenblicklichen Schmerz, welchen der Mißerfolg einem guten Schüler bereitet, oder der Gedanke an die unangenehmen Auseinandersetzungen mit den enttäuschten Eltern dürfen nicht den Ausschlag geben, wenn der Vorteil der Anstalt oder der Vorteil des Schülers einen längeren Aufenthalt in der Klasse wünschenswert erscheinen lassen. Der Vorteil der Anstalt verlangt, daß nur Schüler von einer noch gleichmäßig zu nennenden Entwickelungsstufe in jeder Klasse bei-

sammen sitzen, wie auch, daß eine gewisse gleichmäßige Spannung des Interesses in den Schülern vorhanden sei, wie sie von Seiten des Objekts durch den ungefähr gleichen Grad der Neuheit hervorgebracht wird. Die erste Rücksicht mahnt offenbar zur Strenge, die andere zur Milde. Auf der anderen Seite ist es klar, daß der Schüler an das mit völliger Sicherheit Erfaßte das Pensum der nächsten Klasse besser wird anknüpfen können; aber auch das ist zweifellos, daß es eine psychologische und pädagogische Plumpheit ist, einen Schüler, welcher nicht bis ganz an die meta gelangt ist, mit einem Ruck an den Anfang der Bahn zurückzuschleudern, d. h. ihn zu zwingen, den ganzen Kursus noch einmal durchzumachen. Die erste Rücksicht mahnt wieder zur Strenge, die andere sogar zu einer möglichst weit getriebenen Milde.

Daß zu nachsichtige Versetzungen bald das Niveau der Klassen herabziehen, leuchtet ein; wie viel Schaden durch ein Zurückhalten über die normale Zeit hinaus gestiftet wird, selbst durch ein Zurückhalten bei zweifelloser Unreife für einen oder zwei Hauptgegenstände, scheint weniger allgemein gefühlt zu werden. Selbst wer, wie Ofellus, ein abnormis sapiens crassaque Minerva, über die Probleme der Pädagogik nachdenkt und nie etwas davon gehört hat, daß Herbart das „Interesse" zur Richtschnur des Unterrichtes macht, muß es bedenklich finden, die Entwicklung plötzlich zurückzuschrauben. Der Fall, daß der Schüler zu seinem Vorteil das ganze Pensum noch einmal durchmacht, kann, wenn er richtig unterrichtet worden ist und das bescheidenste Maß von Fähigkeiten besitzt, nicht eintreten. Selbst also wenn er mit vollem Rechte durchfällt, zwingt man ihn seine Unkenntnis des kleineren oder größeren Teiles durch eine nochmalige Absolvierung des ganzen Pensums zu heilen. Freilich repetitio, sagt man, mater est studiorum. Ein anderes aber ist es, das genugsam Erklärte und der Hauptsache nach Vorhandene durch Wiederholungen vor dem Verwehtwerden zu schützen, ein anderes mit breiter und gewissenhafter Umständlichkeit etwas zum Teil doch schon vom Schüler Gefaßtes noch einmal wie eine res integra zu erklären. Auch bei jenen unvermeidlichen Repetitionen des Zurückliegenden sucht jeder geschickte und kenntnisreiche Lehrer der Sache einen Schein von Neuheit zu geben, ja sie durch wirklich neue Ingredienzien zu verjüngen. Oder wäre es nicht eine Schande, wenn man in Prima die lateinische

Syntax und die griechische Formenlehre, wenn Wiederholungen nötig werden, genau nur wieder so behandeln wollte, wie sie früher in Obertertia behandelt worden waren? Ganz abgesehen auch von diesem durchaus nicht frivolen Bedürfnis nach Neuem trifft doch die Wiederholung den Schüler jetzt auf einer höheren Stufe der Entwicklung, welcher sie Rechnung tragen muß, wenn sie recht wirken will. Wird nun vollends, ehe noch die letzten Worte dem Schüler aus den Ohren verklungen sind, genau dasselbe mit größter Breite und so, als ob niemals davon die Rede gewesen wäre, noch einmal vorgetragen und vor einer dem Hauptbestandteile nach neuen Schülergeneration, welche über die nächsten Hindernisse, die ihm, dem zum Zurückbleiben verurteilten Schwachen keine Schwierigkeiten mehr bereiten, fortwährend stolpern, so ist immer die Gefahr vorhanden, daß er in einen Zustand der Gleichgültigkeit gerät, welcher ihn um die Vorteile eines längeren Aufenthaltes in der Klasse bringt. Wie die Vestalinnen das heilige Feuer hüteten, so sollen wir das Interesse[1]) hüten. Es ist die Bedingung jedes wahren geistigen Wachsens. Man kann sich zum Zwecke eines Examens widerwillig manches in den Kopf hineinzwingen; aber nur wo das Objekt den Geist im Zustande eines willigen Entgegenkommens findet, kann es sich ihm in Wahrheit vermählen. Wer seine Schüler für seinen Gegenstand zu gewinnen, d. h. zu interessieren versteht, hat sein Ziel schon zur Hälfte erreicht. Durch bloße Strenge läßt sich die geistige Ergebung nicht erzwingen. Was wirken und in der Seele sich weiter entwickeln soll, muß von dem Schüler als etwas Verwandtes und Ersehntes begrüßt worden sein.

Man erwäge ferner, mit wie mächtigem Flügel das Interesse über Schwierigkeiten hinwegträgt. So überwindet mancher Schüler, auch solche, denen man keine glänzende Fähigkeiten nachrühmen kann, schneller in der neuen Klasse die mangelnde Sicherheit im zurückliegenden Pensum, als seine früheren Lehrer für möglich gehalten hatten. Die Versetzung an sich hat etwas Anspornendes und weckt manche Kraft aus ihrem Halbschlummer, wohingegen das Durchfallen

[1]) Ich fasse hier Interesse in dem gewöhnlichen Sinne. Das Lernen bezeichnet man gewöhnlich als den Zweck, das Interesse als das Mittel. Herbart kehrt das Verhältnis um. Das Lernen soll nach ihm dazu dienen, daß Interesse entstehe. „Das Lernen soll vorübergehen, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren."

an sich, selbst wenn es verdient war, Indolenz erzeugt und über einen großen Teil des kommenden Semesters seine herabziehende Wirkung ausbreitet, wenn auch der glückliche leichte Sinn der Jugend bald den empfindlichen und Eigensinn schaffenden Schmerz über die Zurücksetzung überwindet. Man sieht also, daß es für die Entwickelung des Schülers von höchster Wichtigkeit und nicht bloß ein Zeitgewinn ist, wenn er die Klassen in der normalen Zeit durchmacht. So nur kann sein Bildungsgang jene Stetigkeit der Bewegung haben, welche am sichersten eine Erlahmung des Interesses verhindert.

An gutem Willen, milde zu versetzen, würde es nun zwar gleichfalls nicht fehlen, wenn dazu die Parole erteilt würde. Die Milde kostet nicht mehr als die Strenge. Beides sind relative Begriffe, weil ja auch die höchste Strenge immer noch Milde genannt werden müßte, wenn man für die Versetzung an dem Maßstab der absoluten Reife für die einzelnen Fächer festhält. Die Schwierigkeit besteht darin, das Maß einer vernünftigen und für das Gedeihen der Schule wie der Schüler förderlichen Milde zu finden.

Herbart in seinem „pädagogischen Gutachten über Schulklassen u. s. w.[1])" verlangt, daß in dem Unterrichte jeder Klasse eine möglichst stetig fortschreitende Bewegung herrsche. Am Ziele angelangt, müsse sie die ganze Summe ihrer Schüler auf einmal in die nächstfolgende Klasse ausschütten und dagegen die sämtlichen Schüler der vorhergehenden Klasse übernehmen. Auf die Frage, wie die Schüler bei verschiedenen Anlagen, verschiedenem Fleiße, verschiedener Unterstützung alle zugleich zur Versetzung reif sein können, antwortet er: „sie können zugleich reif sein wegen eines gleichen Grades von Interesse, bei ungleicher Fertigkeit." Als Hauptmittel, um die gröbsten Ungleichheiten von dem gemeinschaftlichen Unterrichte fern zu halten, empfiehlt er, bei der Versetzung nachzusehen, ob auch alle vorhandenen Schüler für diese Schule passen. Kleinere Ungleichheiten unter den für die Schule Tauglichen sollen durch Übungsstunden weggeschafft werden, die man allein für die Schwächeren veranstaltet. Nach drei Jahren etwa aber, meint er, werden selbst unter den für diese Schule tauglich erklärten Schülern manche so bedeutend zurückgeblieben sein in den „Übungen und Fertigkeiten," daß man, um diesem Mißverhältnis

[1]) Sämtliche Werke XI 269—318.

zu steuern, sie ein ganzes Jahr lang in einer eingeschalteten Übungsklasse zurückhalten müsse, damit sie dort im Laufe des ersten Halbjahres nachholen, im zweiten sich vorüben können. Außerdem empfiehlt er die Einschaltung von Episoden, „die des Zusammenhangs unbeschadet können übergangen werden und die ausdrücklich dazu bestimmt sind, schneller fortschreitende Schüler zu beschäftigen, während die langsameren nachzukommen bemüht sind.“ Ungleichheit der Fertigkeiten aber vertrage sich bis auf einen gewissen Grad mit der Gleichheit des „Interesses.“ Nur diese letzte Gleichheit scheint ihm für einen gemeinsamen Unterricht notwendig. Für die beiden obersten Klassen des Gymnasiums rät jedoch auch er, die Schüler „nach der gewohnten Weise, das heißt, nach Maßgabe der gewonnenen Fertigkeiten zu versetzen.“

Ebenso untersucht er in einem Bruchstück „Über die allgemeine Form einer Lehranstalt,“[1]) bei welchem Grade und bei welcher Art der Verschiedenheit unter den Schülern ein gemeinschaftliches Unterrichten noch möglich und ersprießlich ist. Auch hier trifft er die Entscheidung, daß die Absonderung der Schwächeren nötig ist, sobald die Schwäche soweit geht, daß sie gewissen Hauptklassen des Interesses, dessen Erregung und Leitung nach ihm die eigentliche Aufgabe des Unterrichts ist, gar nicht erlaubt hervorzutreten. „Kann hingegen der Schwächere sich noch interessieren für das, was der Stärkere mit Leichtigkeit durcharbeitet, so ist es für jenen oft vorteilhaft und für diesen nicht hinderlich, wenn jener aufhören darf, während man sich mit diesem ungestört beschäftigt. Der Schwächere hat es dann bequemer und erfaßt am Ende mehr als man denkt; das Interesse wurzelt sicherer, als wenn man ihn unmittelbar bearbeitet, unaufhörlich mit Fragen geplagt und beschämt hätte.“

Auch wer sich durch die Prinzipien der Herbartschen Pädagogik nicht für gebunden erachtet, wird doch aus den mitgeteilten Ansichten die Aufforderung schöpfen, den Zustand der Reife tiefer zu erfassen, als gemeiniglich geschieht. Leider ist es ebenso leicht, nach den erlangten Fertigkeiten die Reife eines Schülers zu bestimmen, als es schwer ist, das dahinter Liegende zu erkennen. Ein Schüler kann sich befriedigend entwickelt haben und durchaus fähig sein für die folgende

---

[1]) Herbart, Sämtliche Werke XI 406—410.

Klasse, trotzdem seine Ungeschicklichkeit in den Extemporalien sehr groß ist, und trotzdem ihn seine Langsamkeit und das Bewußtsein seiner Ungeschicklichkeit auch während der Stunden im Mündlichen nicht gerade sehr vorteilhaft erscheinen lassen. Und wie die Reife dieses durch seine Ungeschicklichkeit verdeckt wird, so täuscht die Geschicklichkeit eines andern bisweilen über seine Unreife. Vor allem soll man sich also hüten, an eine alleinbeweisende Kraft der Zahlen und Notizen, welche man sich gemacht hat, zu glauben. Die Einzeleindrücke, welche man von jedem Schüler gewonnen hat, soll man nicht vergessen; aber es ist verkehrt, diese von der Oberfläche der Erscheinung gewonnenen Urteile beim Schlußurteil über die Reife den Ausschlag geben zu lassen.

Ferner gebe ich zu bedenken, daß es durchaus nicht richtig ist, die Gesamtreife eines Schülers als die Summe seiner Reifezustände für die einzelnen Fächer zu fassen. Das hieße summarisch verfahren. Nur derjenige Lehrer kann für pädagogisch gebildet gelten, welcher sich von seinem Standpunkte als Lehrer eines besonderen Faches losmachen kann und bei aller Hingebung an die nächsten, so zu sagen, materiellen Zwecke seiner Stunden doch nicht das einheitliche Ziel alles Unterrichtes aus dem Auge verliert. Jene Reife, welche bei der Entscheidung über die Versetzung in Betracht kommt, ist kein Aggregatszustand, sondern etwas durchaus Einheitliches. Leider kann nun aber der Unterricht nicht so ideal sein, einfach zu Gunsten dieses Innerlichen auf die Reife hinsichtlich der „Fertigkeiten“ zu verzichten, wie ja auch Herbart zugesteht, daß bei einem hohen Grade von Ungleichheit in dieser Hinsicht auch jene unentbehrliche Einheit des „Interesses“ nicht mehr möglich ist. Schwer ist es freilich auch, wenn die Reife „der Fertigkeiten“ entschieden vorhanden ist, wegen der inneren Unreife dem Schüler die Versetzung zu versagen. Und doch ist nur von einer entschiedenen Strenge in dieser Hinsicht eine erfreuliche Zusammensetzung unserer oberen Klassen zu erwarten. Oder haben wir nicht stets, trotz aller Strenge, mit welcher von Obersekunda nach Prima versetzt wird, in dieser Klasse eine Anzahl Schüler, welche gar bald als unreif bezeichnet werden? Dabei besitzen sie meist das wünschenswerte Quantum positiven Wissens und fahren auch fort, mit gutem Willen sich äußerlich das in dieser Klasse Hinzukommende anzueignen. Woran aber erkennt man ihre Unreife? Sie verstehen nur herzusagen,

wenn abgefragt wird, nicht aber mit leidlicher Sicherheit, wenn auch geleitet, die nunmehr schon recht weit und mannigfaltig gewordenen Kreise des Interesses zu durchlaufen. Daher ihre Unfähigkeit, an einer reproduzierenden Repetition des Gelesenen am Anfange der Lektürestunden teilzunehmen; auf alle Fragen antworten sie nur mit dem Gedächtnis, und wo die eigenen Worte des Schriftstellers durchaus nicht auf die Frage passen, bleiben sie ganz stumm. Daher auch ihre Unfähigkeit, naheliegende Zwischenglieder zu ergänzen, Beziehungen zu finden zwischen dem Gelernten und das Gleiche in etwas verschiedener Umhüllung wiederzuerkennen. Daher vor allem die Armseligkeit ihrer Aufsätze, welche den Lesenden mit tiefer Betrübnis erfüllen müssen, wenn er sich sagt, daß er in diesem niederen Grade von Bewältigungskraft das Resultat eines vieljährigen Unterrichts erblickt. Es ist schwer, solche mechanisch arbeitende Schüler, wenn sie treu gelernt haben und auf die leicht abfragbaren Teile des Pensums ihre Antworten bereit haben, in den mittleren Klassen zurückzubehalten. Hat man sie auch einmal wegen der Schwäche ihrer Gesamtentwickelung durchfallen lassen, so läßt man sie doch am Schlusse des nächsten Semesters steigen, weil sie das im engeren Sinne Lernbare nunmehr wirklich sicher besitzen. Diesem Übelstande würde eben nur abzuhelfen sein, wenn, wie Herbart wollte, die Schule das Recht erhielte, ohne Rücksicht auf den Stand der Eltern schon in den unteren Klassen die ungeeigneten Schüler auszusondern und einer andern, den Bedürfnissen ihrer Individualität entsprechenden Schule zuzuweisen. Auch an Gedickes selbst heute noch sehr lesenswerten Aufsatz „Über die allgemeinen Erfordernisse zur Verbesserung des Schulwesens“ erinnere ich. Nach absolvierter Bürgerschule, will dieser, solle erst in die Gelehrtenschule getreten werden. In die Gelehrtenschule aber solle nur zugelassen werden, wer beim Austritt aus der Bürgerschule ein „Fähigkeitsexamen“ bestanden habe, wohingegen des Schülers beim Austritt aus der Gelehrtenschule ein „Kenntnisexamen“ warten müsse.

Es kann nun freilich bedenklich scheinen, von einem so schwer definierbaren Zustande, wie diese Reife „des Interesses“, die Gesamtreife, die allgemeine Reife, oder wie man sie sonst benennen mag, ist, der Hauptsache nach die Versetzung abhängig zu machen. Der Willkür und launenhaften Bevorzugung scheint damit Thor und Thür

geöffnet zu werden. Ein wie viel zuverlässigeres Kriterium bieten da die eigentlichen Kenntnisse und Leistungen, zumal die schriftlichen, welche den Lehrer auch in der vollsten Klasse mit dem Grade von Sicherheit, wie es scheint, in der unzweideutigsten Weise bekannt machen, welchen jeder einzelne Schüler erlangt hat! Dazu kommt, daß der Unterricht in der folgenden Klasse den festen Besitz bestimmter positiver Kenntnisse zur Voraussetzung hat. Wie kann von einer geistschärfenden Strenge des Unterrichtens die Rede sein, wenn man Schüler vor sich hat, die wohl alle ein allgemeines Verständnis für die zu behandelnden Fragen besitzen, von denen die Hälfte aber klaffende Lücken in ihrem Wissen hat und ungeschickt ist bei der Verwertung dieses Wissens! Das Lob der allgemeinen Reife, fürchte ich, wird den meisten sehr farblos erscheinen im Vergleich zu der schlagfertigen Sicherheit eines gut eingeschulten Schülers, der in dem ganzen Umkreise seines Pensums um eine Antwort nicht leicht verlegen ist. Die Ausdrücke „allgemeine Reife" und „Reife des Interesses", werden sie sagen, sind nur erfunden, um eine falsche Milde hinter einem tönenden Worte zu verbergen. Zur allgemeinen Reife habe es noch lange Zeit; vor der Hand handle es sich überall um eine besondere Reife. Sei diese mit Anstrengung erworben, so werde sich eine Art allgemeiner Reife als Schlußbelohnung ganz von selbst einstellen.

Niemand wird leugnen, daß viel Sinn in diesen Reden ist; aber auch das ist sicher, daß dies die Sache nur von der einen Seite betrachten heißt. Seitdem von Pädagogik ernstlich die Rede ist, haben auch alle, wenn auch in sehr verschiedenen Graden der Deutlichkeit, das Bewußtsein, daß es mit der bloßen, im günstigsten Falle routinierten Mitteilung des Wissensstoffes nicht gethan ist, sondern daß alles besondere Lernen und Lehren nur Mittel zu einem höheren Zweck ist. Worin dieser höhere Zweck zu setzen sei, darauf lauten die Antworten verschieden, und es ist nicht die Aufgabe der vorliegenden Abhandlung, in dieser Hinsicht eine Entscheidung zu treffen. Wie kleinmütig müßte es jeden, der mit Eifer und Lust unterrichtet, stimmen, wenn die Resultate des schriftlichen und mündlichen Abiturientenexamens wirklich ein reines und vollständiges Bild von dem in so langen Jahren angestrengtester Mühe Erreichten darböten! Auch die Erziehung hat ihre Mysterien. Es ist auch ein platter Rationalismus, wenn man nur protokollierbaren und genau abwägbaren Gewinn als Gewinn

will gelten lassen. Ich sehe jetzt, um die schon verwickelte Frage nicht noch verwickelter zu machen, ganz von der Notwendigkeit ab, den Unterricht der Erziehung dienstbar zu machen; jedenfalls aber muß doch ein gründlicher Unterricht den Kopf nicht bloß füllen, sondern auch entwickeln und kräftigen wollen. „Jede Stunde eines soliden Unterrichts“, sagt Herbart, „läßt eine Kraft in dem Gemüte des Jünglings zurück.“ Dies ist der unsichtbare Nebengewinn eines richtig geleiteten Lernens, der aber in den Augen jedes tiefer Blickenden höher steht, als der sichtbare und direkte Erfolg des Unterrichts. Reißt doch überdies auch die Zeit die kläglichsten Lücken selbst in das festeste Wissen, wohingegen jene durch ein methodisches Lernen erreichte Potenzierung und Erfüllung der Anlage ein ἀναπόβλητον ἀγαθὸν ist, welches sich bei den tausendfältigen Gelegenheiten des kommenden Lebens immer wieder bethätigt und nährt.

Aber der Geist kräftigt sich nicht bloß an einem gegebenen Stoffe, sondern dieser Stoff an sich ist auch mehr als ein an sich gleichgültiges Mittel für einen höheren Zweck. Was wir unseren Schülern bieten, verdient auch an sich gewußt und behalten zu werden. Und wenn es selbst im höheren Sinne gleichgültig wäre, was aus der unendlichen Fülle des Wißbaren und Wissenswerten gewußt wird, so ist es doch höchst wichtig, daß etwas gewußt werde. Die reine, von aller Erfahrung losgelöste Spekulation würde keine freudige Entwicklung zulassen, wenn sie selbst dem Menschen erträglich wäre. Und sollte auch der Geist des Mannes dabei nicht veröden, so hieße es doch den Knaben und Jüngling arg schädigen, wollte man seiner erkenntnisschaffenden Neugierde jede Befriedigung verwehren und die Urformen der Anschauung und des Denkens zum einzigen Objekte des Unterrichts machen. Von Stunde zu Stunde mögen also immerhin die gegebenen Aufgaben mit Strenge eingetrieben werden, auch dem Gedächtnisse werde seine nicht zu knapp bemessene Arbeit, möge auch der Schüler glauben, daß er dieser nächsten Aufgaben wegen, allein um diesen hier vorgetragenen Wissenstoff sich zu eigen zu machen, die Schule besuche — dem Lehrer ziemt es jedenfalls, weiter zu sehen und in sich das Bewußtsein rege zu halten, daß das eigentliche Ziel des Unterrichtens allenfalls auch mit anderem Unterrichtsstoffe erreicht werden könnte. Es giebt eine Strenge der Beschränktheit. Diese hat keine Ahnung von dem Zeitlichen und Zufälligen,

das sich aus der unterrichtenden Thätigkeit nicht eliminieren läßt und zwar auch Berücksichtigung verdient, aber doch nicht bei der Entscheidung über die Reife mit dem Gleichbleibenden und Wesentlichen auf eine Linie gestellt werden soll.

Wir mögen noch so streng versetzen, ich wiederhole es, das volle Maß wird nur von Zeit zu Zeit ein Wunder von Schüler erfüllen. Das Gedächtnis vornehmlich ist von einer unheilbaren Unzuverlässigkeit. Stets zum Aufnehmen bereit, ist es doch nicht minder bereit zum Fallenlassen. Obgleich also kein Reifezustand ohne ein mannigfaltiges gedächtnismäßiges Wissen denkbar ist, so kann man doch nicht das Urteil darüber, ob ein Schüler den gesteigerten Anforderungen der folgenden Klasse wird genügen können, vor allem von etwas dermaßen Flüchtigem abhängig machen. So streng man also auch im Laufe des Semesters darauf dringen mag, daß auch das Gedächtnis seine Aufgabe voll und ganz bewältige, am Schlusse des Semesters soll man hier und da eine Lücke, die unter dem steten Andrange des Neuen in dem etwas früher erworbenen Wissen entstanden ist, zu verzeihen wissen. Der feste Ertrag des Unterrichts ist die Steigerung der geistigen Bewältigungskraft. Diese Reife trägt leicht über eine partielle Unreife in jener ersten Hinsicht hinweg, weshalb Jünglinge, welche im vorgerückten Alter erst sich entschließen das Gymnasium zu besuchen, ohne Schaden für ihre Entwicklung mit Rücksicht auf ihre größere Kraft in eine höhere Klasse gesetzt werden, als ihnen nach ihrem Wissen zukäme. Gleichwohl hat die Schule nicht alle Seiten des geistigen Wachstums bei den Versetzungen ihrer Schüler in Betracht zu ziehen. Sie rechnet wohl auf die Miterziehung der Familie und des Lebens, kann aber doch nur, wenn man etwa von den Anforderungen für den deutschen Aufsatz absieht, die Wirkungen der von ihr selbst gebotenen Anregungen von den Schülern einfordern. Dadurch zieht sich der Begriff der allgemeinen Reife, wie ihn die Schule faßt, ins Engere zusammen und gewinnt zugleich einen besonderen Inhalt. Aus der unbestimmten Vorstellung eines gereiften und zum Verstehen fähigen Kopfes wird nunmehr die bestimmtere einer für die Anforderungen der nächsten Klasse gereiften Intelligenz. Da nun wegen des herrschenden Klassensystems die Anforderungen für sämtliche Fächer mit Rücksicht auf das Alter und auf die durch das Gesamtquantum der schon bewältigten Arbeit erreichte Durchschnitts-

reife bemessen sind, so hat man auch das Recht, ja die Pflicht, von einer Gesamtreife für die nächste Klasse zu reden. Wo diese aber vorhanden ist, darf einzelnen verfehlten Fragen, einzelnen Lücken des Wissens, einzelnen Fehlern in den Extemporalien kein ausschlaggebendes Gewicht beigemessen werden.

Woran erkennt man aber diese Gesamtreife? Dies ist die Hauptschwierigkeit. Gleichwohl verlohnt es sich für den Lehrer mit dieser Schwierigkeit wacker zu ringen. In dem Bestreben, sich in diesem Sinne ein Urteil über seine Schüler zu bilden, wird er dem Unterrichte eine Wendung geben müssen, welche der Idee des Unterrichts entspricht. Wer nur auswendiglernen und aufsagen läßt, kann natürlich über jene Gesamtreife kein Urteil haben: er kann nur sagen, ob sich seine Schüler das Pensum eingeprägt haben. Wer dagegen während des ganzen Aufenthalts in einer Klasse die geistigen Kräfte der Schüler in freier Selbstthätigkeit erhält und erst am Schlusse, um die ganze Thätigkeit zu krönen, gestattet, daß ihr Wissen feste, mehr oder weniger konventionelle Formen annimmt, der wird täglich deutliche Beweise nicht bloß von ihrem Wissen, sondern auch von dem Reifegrad ihres Auffassens erhalten. Ist dieser aber den höheren Anforderungen der nächsten Klasse entsprechend, so kann man der nicht lückenlosen Kenntnisse wegen, sowie hinsichtlich der Ungeschicklichkeit der schriftlichen Leistungen außer Sorge sein. Hat man ihnen doch, indem man ihren Kopf nicht bloß füllte, sondern klärte und schärfte, das Mittel verliehen, Wissensstoff zu bewältigen. Wer so unterrichtet worden ist, wird auch das früher Erklärte, um die Lücken seines Wissens auszufüllen, ohne Hülfe des Lehrers in der folgenden Klasse wiederholen können.

Es giebt viele mechanisch unterrichtende, d. h. nur Wissen mitteilende Lehrer, welche durch Energie und Ausdauer die große Mehrzahl ihrer Schüler dahin bringen, daß sie in einem Schlußexamen, welches das Pensum der Klasse durchläuft, glänzend bestehen, d. h. ohne Zögern auf alle Fragen gut formulierte Antworten erteilen. Man erlebt dann in der folgenden Klasse oft das seltsame Schauspiel, den Glanz einer so gut geschulten Abteilung sichtlich erbleichen zu sehen. Nur wenige entsprechen den gehegten Erwartungen, voll Erstaunen fragt sich der nächste Lehrer, wo ihr sicheres Wissen, die Präzision ihrer Antworten geblieben sei. Fester schien doch kein Pensum befestigt

werden zu können. Was noch schlimmer ist, sie zeigen sich so wenig geschickt auf die Behandlungsweise der nächsten Klasse einzugehen. Zwar bemüht sich jeder bessere Lehrer, seine Schüler über das Befremdende, welches der neue Lehrer stets für die eintretenden Schüler hat, hinwegzuheben; aber diesen Musterschülern ist so schwer beizukommen. Jene glanzvolle Schlußleistung war das reine Resultat des ganzen Unterrichts gewesen. Jede einzelne Stunde hatte nur einem fest formulierten Ertrage zugestrebt und die Summe dieser Einzelerträge war, durch viele, vorsichtig sich vor allen Abschweifungen hütende Wiederholungen gefestigt, in jenem Schlußexamen zur Schau gestellt worden. Ein solches Wissen aber treibt keine Wurzeln, und die Folgen würden bald noch viel merklicher sein, wenn nicht der ungeschicktesten Behandlung zum Trotz jeder Wissensstoff zum Glück eine gewisse bildende Kraft ausübte. Eines gerade war in jenem mechanischen Unterrichte nicht geübt worden, das Wissen abzuleiten, Formulierungen immer neu entstehen zu lassen, die tausendfältigen Beziehungen des betrachteten Stoffes zu erkennen. Man hat die edlen Samenkörner nicht in die Tiefe gearbeitet, sondern hübsch an der Oberfläche gruppiert, wo sie bald vertrocknen oder vom Winde verweht werden.

Hier muß ich vor einer Mißdeutung warnen. Das Gesagte hat nicht den Zweck, die mühsam erreichten glatten Unterrichtsresultate hämisch zu verkleinern. Doch soll man die Geschicklichkeit des Dressierten und die Leichtigkeit, mit welcher er Auswendiggelerntes hersagt, nicht höher stellen als die besonnene und von Verlegenheiten und Ungeschicklichkeiten sich nie ganz frei haltende Langsamkeit des selbständig Antwortenden. Jedenfalls muß es während des Unterrichts nicht das Hauptziel sein, möglichst alle Schüler in den Besitz einer übrigens meist recht beschränkten Anzahl geläufiger Antworten zu setzen, damit die Klasse sich nötigenfalls anständig präsentieren könne; was den Schluß des Semesters betrifft, so begreife ich es durchaus, daß es auch für einen wirklich unterrichtenden Lehrer eine Art ästhetisches Bedürfnis ist, nach so viel ehrlichen Denkübungen und nachdem der Stoff von allen möglichen fruchtbaren Gesichtspunkten aus betrachtet worden ist, das genugsam Erklärte und Verstandene in präzise und gefällige Formulierungen zusammenzufassen. Damit tritt ein beruhigender Abschluß ein; das so oft gesuchte Wort, dessen Mitteilung so lange immer hinausgeschoben wurde, wird nunmehr dem

Schüler gegeben. Nachdem er so lange lernend gesucht hat, wird ihm nunmehr gestattet, das Gelernte auszusprechen; was so lange gefährlich war, nämlich sein Wissen in Formeln erstarren zu lassen, wird ihm jetzt erlaubt, weil er entwickelt genug ist, um sich durch den Buchstaben nicht mehr unterjochen zu lassen. Antwortet dann auch er beim Schlußexamen in so zu sagen verabredeten Formen, so verdient das sicherlich anders beurteilt zu werden, als jene anstoßlosen Antworten zum Hersagen abgerichteter Schüler.

Man hüte sich auch diese Gesamtreife mit der naturalistischen Leichtigkeit befähigter Schüler zu verwechseln. Diese ist eine köstliche Gabe, so große Schwierigkeiten sie auch oft dem Lehrer bereitet und so große Neigung sie auch hat, sich in die verwandte *παρέκβασις* zu verkehren. Wo aber deshalb ein Pedant, die Macht seiner Methode überschätzend, mit geringschätzigem Mitleid von dieser Leichtigkeit redet, soll man ihm antworten, was Paris antwortet, als man ihm seine verhängnisvolle Schönheit zum Vorwurf macht: *οὔ τοι ἀπόβλητ' ἐστὶ θεῶν ἐρικυδέα δῶρα.* Zwar kann sich der fähige Kopf ungestraft manche Übungen ersparen, welche für die große Zahl der gewöhnlichen Menschen durchaus notwendig sind; aber auch an ihm hat die Schule ihre Aufgabe zu erfüllen. Vervollständigt sie nicht seine Individualität? Verhilft sie nicht den schwächeren Seiten seines Wesens zum Durchbruch? Verhindert sie nicht durch die Vielseitigkeit der geweckten und geforderten Interessen, daß Anlagen, die bis zu einem gewissen Grade doch auch entwickelt sein müssen, damit die Bildung eine harmonische sei, frühzeitig von dem dominierenden Interesse verschlungen werden? Sehr viel bildende und erziehende Kraft liegt außerdem in den besonderen Erfahrungen eines jeden und in den Einwirkungen, welche die Familie und der Staat unaufhörlich auf ihn ausüben. Von so günstiger Vielseitigkeit aber auch diese Einwirkungen in einzelnen Fällen sein mögen, sie hängen von dem Zufall ab und werden kaum je gleichmäßig alle Kräfte zur Entwicklung treiben; die Schule hingegen sucht die normale Gesamttendenz der menschlichen Natur, wie die ausgedehnte Erfahrung sie kennen gelehrt hat, zur Erfüllung zu bringen. Vielseitig genug wären an sich auch die Einwirkungen des Lebens; aber in dieser Schule des Lebens herrscht keine strenge Disziplin, indem ja dem Einzelnen überlassen bleibt, nach dem Grade seiner Verwandtschaft auf die empfangenen Eindrücke zu reagieren. Die

eigentliche Schule hingegen steuert dem Generellen zu, vervollständigt so die Lücken, welche die Erziehung des Lebens stets läßt und bringt jene „gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses“ hervor. Darin liegt auch die höhere Berechtigung des gemeinschaftlichen Unterrichts, der ja immer nur in sehr bescheidenem Maße seine Zöglinge individuell behandeln kann.

Die schulmäßige Gesamtreife ist also, wenn sie auch, wie oben gesagt worden ist, kein bloßes Aggregat einzelner Reifezustände ist, dennoch nicht mit der Reife zu verwechseln, welche die bildenden Einflüsse einer glücklichen Umgebung hervorbringen, noch weniger aber ist sie mit jener Leichtigkeit der naseweisen Frühreife auf eine Stufe zu stellen, welche der Vorbote der heranziehenden Plattheit ist. Die schulmäßige Reife, welche zur Versetzung berechtigt, kann sich sogar mit auffallender Ungeschicklichkeit gepaart zeigen. Gründlichen Menschen fehlt, namentlich in Deutschland, so oft jener gute leichte Sinn, sie finden von dem richtig erfaßten Allgemeinen nur mit Mühe oft den Weg zum Besondern. Gehört nun auch zu einem gründlichen Verständnis die Fähigkeit, das Gefaßte in alle Beziehungen zu verfolgen und mit sicherer Schnelligkeit die Gelegenheiten zur Anwendung zu erkennen, so genügt es doch für die Versetzung, wenn an unzweideutigen, von allen raffinierten Schwierigkeiten sich frei haltenden Beispielen die Anwendung richtig gemacht werden kann. Das gilt namentlich von den Extemporalien. Diese bieten einen vortrefflichen Kraftmesser, und ich finde, daß heute, selbst von Lehrern des Griechischen und Lateinischen, gar zu geringschätzig von ihnen geredet wird. Aber man soll auch nicht vergessen, eine wie vielseitige Arbeit dem Schüler beim Übersetzen aus dem Deutschen in eine fremde Sprache zugemutet wird. Nicht bloß die schwachen, sondern auch die gründlichen, aber langsamen Schüler geraten oft in dem Gefühle, daß von allen Seiten Gefahren sie umlauern, in Verwirrung und schreiben dann unberechenbare Verkehrtheiten, welche sie laut der Unwissenheit anzuklagen scheinen. Es ist demnach eine falsche Strenge, wenn man Schüler, die in täglichen Antworten ihre Reife dokumentiert haben, allein wegen der ungenügenden Leistungen in den Extemporalien durchfallen läßt. Freilich **est modus in rebus, sunt certi denique fines.** Ohne eine scharfe Betreibung dieser Übungen ist kein scharfer grammatischer Unterricht möglich.

Offenbar haben die einzelnen Fächer verschiedenes Gewicht bei der Reifeerklärung. Die Hegemonie gebührt dem Deutschen, wenn man die Sache a priori betrachtet. Der Gewinn aller andern Stunden müßte in diesen Stunden verarbeitet werden. Dabei vor allem müßte es sich zeigen, ob der Schüler nicht bloß Kenntnisse, sondern Wissen erworben hat. Wem das zugestanden werden könnte, der müßte für reif erklärt werden, auch wenn er in den Einzelheiten dieses oder jenes Pensums sich nicht ganz sicher zeigte. Würde er ja doch in der nächsten Klasse ohne Zweifel folgen können. So aber ist in allen Fällen die Frage zu stellen; nicht aber genügt es, um einen Schüler zurückzuhalten, wenn in seinen Kenntnissen sich einige Lücken nachweisen lassen. Sind diese Lücken zahlreich und klaffend, so wird er überdies auch kein Wissen dieser Dinge dokumentieren können. Der deutsche Unterricht ist indessen mit zu wenigen Stunden bedacht, als daß ihm diese umfangreiche Aufgabe, den Ertrag der einzelnen Fächer zusammenzufassen und daraus nach den vorbereitenden Bemühungen der andern Stunden etwas Geläutertes und Feineres zu gewinnen, zugewiesen werden könnte. Es liegt in der Idee dieser Stunden, dem erworbenen Wissen den Schlußstein (*θριγκός*, wie es im siebenten Buche der Platonischen Republik von der Philosophie heißt) hinzuzufügen. Um das zu können, müßte der Lehrer ein *συνοπτικὸς* sein und die königliche Kunst besitzen, welche Sokrates im Euthydem sucht. Lehrer von solcher Vielseitigkeit sind heute selten. Deshalb ist es weniger zu bedauern, daß sich für den deutschen Unterricht nicht mehr Stunden erübrigen lassen. Wäre der deutsche Unterricht das, was er eigentlich sein sollte, so stände bei dem deutschen Lehrer die alleinige Entscheidung über die Versetzung. Auch so aber ist seine Stimme in allen Klassen eine Hauptstimme, falls er nämlich, wenn er auch auf die höhere zusammenfassende Aufgabe dieses Unterrichts verzichtet, mit Eifer dem natürlichen näheren Ziele desselben zustrebt.

Was das Deutsche bei seiner geringen Stundenzahl und bei der großen Seltenheit wahrer Vielseitigkeit unter den Lehrenden aber nicht leisten kann, muß von den einzelnen Fächern als höchstes Ziel mit übernommen werden. Wer bloß fachmännisch unterrichtet und sich über seinen Stoff, nachdem er ihn gründlich durchgearbeitet hat, nicht erhebt, kann über die Reife der Schüler, falls ihn nicht ein

gesunder Instinkt leitet, zu keinem richtigen Urteil gelangen. Natürlich soll damit nicht gesagt sein, daß der grammatische Unterricht sich am Ende des Semesters, um die Reife der Schüler ernstlich zu prüfen, zur philosophischen Grammatik steigern müsse. Es genügt vielmehr bis oben hinauf hinsichtlich der Grammatik die Philosophie des gesunden Menschenverstandes. Schon diese hat die Kraft, den Staub zu zerteilen, welchen die bloß fachwissenschaftliche Stoffkrämerei aufgewirbelt hat, und dem Schüler, nachdem er Tausenderlei gelernt, zum Schluß auch noch das Wissen dieser Dinge zu verschaffen. Jeder Satz außerdem, der übersetzt wird, stellt doch nebenbei auch einen Gedanken dar, falls man von den aus ihrem Zusammenhange herausgerissenen historischen Sätzen absieht, deren sich in unseren Grammatiken und Übungsbüchern allerdings sehr viele durchaus wertlose finden. Nicht bloß bei der Lektüre der Schriftsteller, sondern auch beim grammatischen Unterrichte hat man es neben dem Formellen auch mit dem Ideellen zu thun. Da findet man Gelegenheiten genug, die Schüler nicht nur zu erfrischen, sondern ihrer Entwicklung auch mannigfaltige Impulse zu geben und sie gründlich kennen zu lernen. Dabei ist freilich vor einem Mißbrauch der Realien zu warnen. Besser der allertrockenste Grammatikus als diese geschwätzigen Lehrer, welche auf die geringste Veranlassung hin ihre Schüler von der strengen Arbeit des grammatischen Denkens weitweg locken und in der gut gemeinten Absicht, sie für das Leben reifer zu machen, von tausend an der Oberfläche der Gegenwart aufgesuchten Gleichgültigkeiten zu ihnen reden, welche bis auf die oberste Stufe der Schule fern liegen. Nicht wie etwas Fremdartiges und Aufgesetztes sollen sich derartige Erörterungen zur Substanz des Unterrichts verhalten, sondern aus den gegebenen Nötigungen sollen sie herausgewachsen sein, und zumal von den bedeutungslosen Zufälligkeiten der praktischen Berufsarten sollen sie, damit dem Unterrichte seine ideale Würde bleibe, sich vorsichtig entfernt halten. Man sieht also, wie ein vernünftiger Versetzungsmodus auf die Lehrer heilsam zurückwirkt und ihnen am Ende jedes Semesters immer wieder eine Aufforderung ist, ihre Unterrichtsart im Hinblick auf die höchste Aufgabe des Unterrichts zu läutern und zu verbessern.

Man kann nun einwenden, daß ein Schüler wohl den höheren geistigen Gewinn aus dem Unterrichte im Lateinischen und Griechischen z. B. gezogen haben und doch so bedeutende Lücken in seinen sprach-

lichen Kenntnissen haben könne, daß er für eine Fortsetzung dieser Studien in der nächsten Klasse nicht reif ist. Darauf erwidere ich, daß ihn bei einem bescheidenen Grade der Durchschnittsreife solche Einzellücken, namentlich in den unteren Klassen, und wenn deren für mehr als ein Fach nachzuweisen sind, allerdings zurückhalten müssen. Je höher aber der Grad jener Gesamtreife ist, um so mehr kann man ihm hinsichtlich der Einzellücken nachsehen, nicht etwa weil man billigerweise darin eine Kompensation für das noch Fehlende zu erblicken hätte, sondern weil er so ausgerüstet kräftiger mit den Schwierigkeiten der andern Klasse ringen und sich über Hindernisse hinwegheben kann, welche einen im allgemeinen schwächeren Schüler zu Fall gebracht haben würden. Auch verdient bemerkt zu werden, daß der sprachliche Unterricht sich nicht in gerader Linie vorwärts bewegt, sondern die durchlaufenen Kreise immer wieder durchläuft; nicht als ob des Repetierens kein Ende sein dürfte, sondern weil das Frühere seinen wesentlichen Bestandteilen nach in dem Kursus der nachfolgenden Klassen mitenthalten ist und auch abgesehen von den direkten Repetitionen, welche für schwierigere Abschnitte immerhin nötig bleiben, deshalb bei der Erläuterung und Einübung des Neuen leise miterklingt. Wenigstens sollte so unterrichtet werden. Wer ohne diese Kunst des auffrischenden Zurückgreifens zu üben sich immer nur im engsten Kreise seines eigenen Pensums hält, wer sich nicht bemüht, das Neue mit dem Alten möglichst vielfach und fest zu verbinden,[1]) darf sich nicht wundern, wenn auch vortrefflich vorbereitete Schüler nach einiger Zeit in den Elementen unsicher zu werden anfangen. Überdies ruft jeder gelesene Abschnitt eines lateinischen oder griechischen Autors früher Behandeltes dem Schüler ins Gedächtnis zurück. Anderes wird man ruhig aus dem Vordergrund ihres Bewußtseins zurücktreten lassen dürfen. Wollte man auch die tüchtigsten Primaner wie einen Sextaner über die Genusregeln oder über die Genetive auf ium examinieren, so würde man sie wahrscheinlich sehr unwissend finden. Sie haben sich alles einigermaßen Wichtige aus diesem Gebiete zum festen Besitz gemacht, haben aber, plötzlich gefragt, große Mühe mit sicherem Gedächtnis und voller Klarheit davon

[1]) Kern, Grundriß der Pädagogik § 38 u. „Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?" S. 63.

Rechenschaft abzulegen. Wenn sie sonst korrekt schreiben und sprechen, soll niemand sie deshalb der Unsicherheit in den Elementen und den Lehrer, welcher sie vor neun Jahren unterrichtet hat, der Ungeschicklichkeit anklagen. Wer alles, was er jemals gelernt hat, dem Gedächtnis durchaus gegenwärtig erhalten will, muß es dermaßen überladen, daß nur ein sehr kräftiger Geist als Begleiter eines so schwerfälligen Gefährten noch mit einiger Leichtigkeit sich bewegen kann. Ein Schüler von normalen Fähigkeiten, welcher sich jene allgemeine Reife erworben hat, wird demnach unter der Leitung eines geschickten Lehrers nicht bloß das Kommende hinzulernen, sondern auch im Besitze des Zurückliegenden erstarken, ohne daß dieser deshalb nötig hätte, um der Schwächeren willen die stärkeren Schüler mit unaufhörlichen Repetitionen längst verstandener Dinge zu martern und dadurch um ihre naive Lernfreudigkeit zu bringen.

Über die andern Fächer schweige ich. Es ist unmöglich, einen im übrigen reifen Schüler noch ein halbes Jahr zurückzuhalten, weil er für Religion, Geschichte und Geographie nicht die erforderlichen Kenntnisse erworben hat. Die Versetzung soll ja keine Belohnung, das Durchfallen keine Strafe sein. In gewissem Sinne haben freilich auch diese „Nebenfächer“ ihre besondere Reife, wenn man von den zu erwerbenden Kenntnissen selbst absieht; aber immerhin ist dieses Besondere nicht bedeutend genug, um ein für die Mehrzahl der andern Stunden nutzloses und für die Gesamtentwicklung des Schülers höchst schädliches Zurückhalten zu rechtfertigen. Dazu kommt, daß die Behandlung dieser Fächer in der folgenden Klasse nicht in gleich hohem Grade das früher Behandelte zur Voraussetzung hat, wie dies beim sprachlichen Unterrichte und der Mathematik der Fall ist. Müssen sich also diese Fächer im Interesse des Ganzen bei der Versetzung eine Art von Vernachlässigung gefallen lassen, so soll man doch im Laufe des Semesters mit Strenge ihre Rechte von den Schülern eintreiben.

Es war nicht meine Absicht, eine bestimmte Formel für die Versetzung aufzustellen, weil ich nicht der Meinung bin, daß irgendwelche bejahende Stimmen in ihrer Vereinigung anderen verneinenden gegenüber unter allen Umständen gehört werden müssen, noch auch daß umgekehrt der Einspruch eines einzelnen Hauptfaches oder selbst mehrerer die Versetzung notwendig verhindern müsse. Ich wollte

vielmehr auf das Komplizierte und schwer Definierbare des Reifezustandes hinweisen. So viel, hoffe ich, ist aus dem Gesagten klar geworden, daß niemandem, so lange er seinen fachwissenschaftlichen Geist nicht überwunden hat, ein Urteil über die Reife zur Versetzung zusteht. Was Lessing in Bezug auf die Kritik von Büchern empfiehlt, von einer nachteiligen Zergliederung des Einzelnen abzustehen, wenn das Ganze untadelhaft ist, diesen Grundsatz kann man auch bei der Beurteilung von Schülern gelten lassen. Es giebt ohne Zweifel Lehrer, welche alle Schüler durchfallen lassen möchten, bei deren Namen sie unter ihren zahlreichen Bemerkungen einige schlechte Noten finden. Eine so beschränkte Strenge ist ebenso verderblich, ja verderblicher als die urteilslose Gutmütigkeit, welche allen den Schmerz des Durchfallens ersparen möchte. Es ehrt allerdings einen Lehrer, wenn er mit Eifer für seine Stunden voll gemessene Leistungen verlangt; aber es ehrt ihn noch mehr, wenn dieser Eifer durch die Erwägung erleuchtet wird, daß die besonderen Kenntnisse für seinen einzelnen Gegenstand schnell verweht werden, falls sie nicht in einem triebkräftigen Boden gepflanzt sind, und daß man auf der anderen Seite, wo der Boden gut bereitet ist, trotz der hier und da noch lückenhaften besonderen Kenntnisse auf eine gedeihliche Weiterentwickelung des Schülers hoffen darf. Es kann leicht so scheinen, als solle mit dem allen eine milde Versetzungspraxis empfohlen werden. Gleichwohl war es mir vielmehr darum zu thun, einer rationellen Versetzungspraxis das Wort zu reden. Allerdings gestehe ich, daß man nach allseitiger Betrachtung jedes besonderen Falls etwas mehr zur Milde hinüberneigen wird; wie ja auch thatsächlich Lehrer, die selbst reif sind, in zweifelhaften Fällen sich eher entschließen, einen Schüler noch für reif zu erklären, als jene jungen Heißsporne, die schnell fertig sind mit dem Wort und alles Heil immer von energischen Maßregeln erwarten. Von sehr wesentlichem Gewinn wäre es, wenn der Schule schon früher als vor Ablauf des zweiten Jahres das Recht zuerteilt würde, auf Entfernung solcher Schüler zu dringen, welche nach gemeinsamer Beratung ihren Lehrern den Zielen der Schule nicht gewachsen scheinen. Demgemäß müßten für die Zulassung zu den subalternen Carrièren im weitesten Sinne des Worts die Anforderungen herabgestimmt werden. Für die Übrigbleibenden aber, welche man als ausreichend befähigt erkannt hätte, müßte das Durchfallen eine seltene und bedauerliche Ausnahme

sein. Der Lehrer müßte sich gewöhnen, ein solches Zurückschieben als etwas den Gesetzen einer organischen Entwicklung durchaus Widersprechendes zu betrachten. Er würde dann das ganze Semester hindurch einer solchen leidvollen Notwendigkeit vorzubeugen suchen und auch nachher sich hüten, etwa im Zorn über die Langsamkeit oder über die Halsstarrigkeit eines Schülers oder auch im Bestreben, seinen Gegenstand in den Augen der Schüler zu heben, zu dieser ultima ratio zu greifen. Die Zurückbleibenden aber soll man als die Opfer des gemeinsamen Unterrichts einer besonderen Berücksichtigung würdigen. Ihnen gebühren stündlich auffrischende und in die Tiefe treibende Fragen. Auch soll man sich angelegen sein lassen, hier und da in ihrem Interesse durch ein schnelles, aber ihnen verständliches Wort die Punkte zu bezeichnen, wo später das Neue ansetzen wird. So allein ist es möglich, der stets gefährlichen Wirkung des Durchfallens entgegenzuarbeiten.



Inhalt.

Herrosé & Ziemsen, Wittenberg.


123978
LC1013
W4
v.1

